

T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM
DALI

ORTAOKUL VE LİSE DÜZEYİ ÖĞRETMENLERİN
ÖZYETERLİKLERİ, MESLEKİ MOTİVASYON
DÜZEYLERİ VE TÜKENMİŞLİK ALGILARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zafer ALGÜL

KOCAELİ 2022

T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM
DALI

ORTAOKUL VE LİSE DÜZEYİ ÖĞRETMENLERİN
ÖZYETERLİKLERİ, MESLEKİ MOTİVASYON
DÜZEYLERİ VE TÜKENMİŞLİK ALGILARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zafer ALGÜL

Doç. Dr. O. Nejat AKFIRAT

KOCAELİ 2022

T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM
DALI

ORTAOKUL VE LİSE DÜZEYİ ÖĞRETMENLERİN
ÖZYETERLİKLERİ, MESLEKİ MOTİVASYON
DÜZEYLERİ VE TÜKENMİŞLİK ALGILARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tezi Hazırlayan: Zafer ALGÜL

Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Kararı ve No: 12.10.2022/27

KOCAELİ 2022

ARAşTIRMA BİLDİRİMİ

Bu rapor içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm. Bilimsel ilkeler ve etik kurallara uygun olmayan bir durum söz konusu olduğunda sonuçlarını peşinen kabul ediyorum. Raporun tüm sorumluluğu bana aittir.

195281010

Zafer ALGÜL

TEŞEKKÜR

Tezimin çok farklı tartışmalardan süzülerek bugünlere gelmesinde yol göstericiliği olan, bilgi ve tecrübesiyle yolumu aydınlatan tez danışmanın Doç. Dr. O. Nejat AKFIRAT Hocam'a;

Bilgi ve tecrübesiyle ilham aldığım, beraber çalışma fırsatı yakalayarak kendisinden öğrenme fırsatı bulduğum ve ne zaman sıkışsam deneyimine başvurmadan çekinmediğim, sevgili meslektaşım Deniz Demir POLAT'a;

Ölçekleri uygulamam konusunda bana vaktini ayıran ortaokul ve lise öğretmenlerine ve okullarında veri toplamam konusunda yardımlarını esirgemeyen sevgili meslektaşlarıma;

Tezimin verilerinin toplanmasında, bilgisayar girişlerinde, teknik düzenlemelerde, ne zaman yardıma ihtiyacım olsa, tüm varlığıyla yanımda olan sevgili yeğenim Murtaza ALGÜL'e;

Teknik düzenlemelerde benimle birlikte saatlerce bilgisayar başında oturarak desteğini esirgemeyen sevgili ağabeyim Recep ALGÜL'e;

Hayat arkadaşlığı yaptığım için hiç pişman olmadığım, her türlü zorlukta elini arkamda hissettiğim, tezimi yazarken benimle birlikte dertlenip motive olmam için elinden geleni yapan, tezimin bitmesinde çok önemli destekleri olan sevgili eşim Özge ALGÜL'e teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunuyorum.

Tezimi; tez aşamasında hayatımıza girerek yaşam anlamımızı arttıran sevgili kızım Gülce'ye; tezimi yazmam gereken zamanlarda küçük bir bebeğin bakımı konusunda ekstra sorumluluk almaktan kaçınmayan, yükümü hafifleten ve desteğini hep yüreğimde hissettiğim sevgili eşim Özge'ye ithaf ediyorum.



İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	IV
ÖZET.....	VII
ABSTRACT.....	VIII
ŞEKİL, TABLO, GRAFİK, RESİM VB.....	IX
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

1.1. PROBLEM	2
1.2. AMAÇ	3
1.3. ÖNEM	4
1.4. VARSAYIMLAR	4
1.5. SINIRLILIKLAR	4
1.6. KISALTMALAR	5
1.7. TANIMLAR	5

İKİNCİ BÖLÜM

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ.....	6
2.1.1.Özyeterlik Kavramı ve Özyeterlikle İlgili Kuramsal Açıklamalar	6
2.1.1.1.Özyeterlik İnancı Kaynakları	7
2.1.1.2.Özyeterlik İnancının Etkileri	8
2.1.1.3.Öğretmen Özyeterliği:	9
2.1.2.Motivasyon Kavramı ve Bu Kavramla İlgili Kuramsal Açıklamalar	
10	
2.1.2.1.İçsel Motivasyon	12
2.1.2.2.Dışsal Motivasyon	13
2.1.2.3.İç Yansıyan Dış Motivasyon	13
2.1.2.4.İçselleştirilmiş Motivasyon	14
2.1.2.5.Motivasyon Teorileri	14
2.1.2.5.1.Kapsam/İçerik Teorileri	14
2.1.2.5.1.1.Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi	15
2.1.2.5.1.2.Alderfer'in ERG Teorisi	16
2.1.2.5.1.3.Herzberg'in Çift Faktör Teorisi	16
2.1.2.5.1.4.McClelland'ın Öğrenilmiş İhtiyaçlar Teorisi	17
2.1.2.5.1.4.1.Başarı İhtiyacı	18
2.1.2.5.1.4.2.Bağlılık İhtiyacı	18
2.1.2.5.1.4.3.Güçlülük İhtiyacı	18
2.1.2.5.1.5.McGregor'un X ve Y Teorisi	19
2.1.2.5.2.Süreç Teorileri	19
2.1.2.5.2.1.Edwin Locke'un Hedef Belirleme Teorisi	19
2.1.2.5.2.2.Vroom'un Beklenti Teorisi	20
2.1.2.5.2.3.Lawler ve Porter'in Beklenti Teorisi	21

2.1.2.5.2.4.Adams'ın Ödül Adaleti/ Eşitliği Teorisi	22
2.1.2.5.2.5.Pekiştirme Teorisi	22
2.1.2.6.Öğretmen Mesleki Motivasyonu	23
2.1.3.Tükenmişlik Kavramı ve Bu Kavramla İlgili Kuramsal Açıklamalar .	25
2.1.3.1.Duygusal Tükenmişlik.....	26
2.1.3.2.Duyarsızlaşma	26
2.1.3.3.Düşük Kişisel Başarı Hissi	26
2.1.3.4.Edelwich ve Brodsky'ye Göre Tükenmişliğin Evreleri.....	27
2.1.3.4.1.İdealist Coşku ve Hayal Kırıklığı	27
2.1.3.4.2.Durgunlaşma	27
2.1.3.4.3.Engellenme	27
2.1.3.4.4.Apati	27
2.1.3.4.5.Müdahale	28
2.1.3.5.Tükenmişliğin Belirtileri.....	28
2.1.3.5.1.Fiziksel Belirtiler.....	28
2.1.3.5.2.Duygusal Bozukluklar	29
2.1.3.5.3.Ruhsal Bulgular	29
2.1.3.6.Tükenmişliğin Nedenleri	30
2.1.3.6.1.Bireysel Nedenler	30
2.1.3.6.2.Yönetimsel Nedenler.....	30
2.1.3.7.Tükenmişlikle Baş Edebilme Yolları	30
2.1.3.8.Öğretmen Tükenmişliği	31
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	32
2.2.1.Öğretmen Özyeterliği ile İlgili Yapılan Araştırmalar	32
2.2.2.Öğretmen Mesleki Motivasyonu ile İlgili Yapılan Araştırmalar	36
2.2.3.Öğretmen Tükenmişliği ile İlgili Yapılan Araştırmalar	38
2.3. TÜRKİYE'DE ÖĞRETMENLİĞİN BUGÜNÜ	42

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM	
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	45
3.2. ÇALIŞMA GRUBU	45
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	46
3.3.1.Kişisel Bilgi Formu (KBF)	46
3.3.2.Özyeterlik İnancı Ölçeği (ÖYİÖ)	46
3.3.3.Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği (ÖMMÖ)	47
3.3.4.Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği (ÖMTÖ).....	47
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	48
3.4.1.Verilerin Toplanmasına Dair İstatistik Bilgiler.....	49

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR	
4.1. ORTAOKUL VE LİSE DÜZEYİ ÖĞRETMENLERİN ÖZYETERLİKLERİ, MESLEKİ MOTİVASYON DÜZEYLERİ VE TÜKENMİŞLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK BULGULAR	56
4.1.1.Özyeterlik İnancı, Mesleki Motivasyon ve Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular	58

4.2. ÖĞRETMENLERİN ÖZYETERLİK VE MESLEKİ MOTİVASYON DÜZEYİNİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİ YORDAMASINA İLİŞKİN BULGULAR	61
4.2.1.Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Bulgular	61
4.2.2.Öğrencilere Duyarsızlaşma Boyutunun Yordanmasına İlişkin Bulgular	62
4.2.3.Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik Boyutunun Yordanmasına İlişkin Bulgular	63
4.2.4.Meslektaşlara ve Yöneticilere Duyarsızlaşma Boyutunun Yordanmasına İlişkin Bulgular	64
4.3. ÖĞRETMENLERİN ÖZYETERLİK, MESLEKİ MOTİVASYON VE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ; CİNSİYETE, EĞİTİM DÜZEYİNE, MESLEKİ KIDEME, BRANŞA, HAFTALIK DERS YÜKÜNE, HAFTALIK MESAİ SAATİNE, GÖREV YAPTIĞI OKUL YAPISINA, GÖREV YAPTIĞI OKUL TÜRÜNE YÖNELİK BULGULAR	65
4.3.1.Öğretmenlerin Özyeterlik, Mesleki Motivasyon ve Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bulgular.....	65
4.3.2.Öğretmenlerin Özyeterlik, Mesleki Motivasyon ve Tükenmişlik Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Bulgular	67
4.3.3.Öğretmenlerin Özyeterlik, Mesleki Motivasyon ve Tükenmişlik Düzeylerinin Okul Yapısına Göre Farklılığına İlişkin Bulgular.....	68
4.3.4.Öğretmenlerin Özyeterlik, Mesleki Motivasyon ve Tükenmişlik Düzeylerinin Okul Türüne Göre Farklılığına İlişkin Bulgular	70
4.3.5.Öğretmenlerin Özyeterlik, Mesleki Motivasyon ve Tükenmişlik Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılığına İlişkin Bulgular	71
4.3.6.Öğretmenlerin Özyeterlik, Mesleki Motivasyon ve Tükenmişlik Düzeylerinin Branşa Göre Farklılığına İlişkin Bulgular	73
4.3.7.Öğretmenlerin Özyeterlik, Mesleki Motivasyon ve Tükenmişlik Düzeylerinin Haftalık Ders Yüküne Göre Farklılığına İlişkin Bulgular...	77
4.3.8.Öğretmenlerin Özyeterlik, Mesleki Motivasyon ve Tükenmişlik Düzeylerinin Haftalık Mesai Saatine Göre Farklılığına İlişkin Bulgular .	79
4.4. ÖĞRETMENLERİN ÖZYETERLİK DÜZEYLERİ İLE MESLEKİ TÜKENMİŞLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE MESLEKİ MOTİVASYONLARININ ARACI ROLÜNE İLİŞKİN BULGULAR	82

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	84
5.2. ÖNERİLER.....	103
KAYNAKÇA	107
EKLER	120

ÖZET

Bu araştırmada öğretmenlerin özyeterlik algılarının, mesleki motivasyon düzeylerinin ve tükenmişliklerinin ne boyutta olduğu; öğretmenlerin öz yeterlik algıları, motivasyon düzeyleri ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin ne olduğu; özyeterlik, mesleki motivasyon ve tükenmişliğin çeşitli demografik değişkenlere göre farklılığı; motivasyonun özyeterlik ile tükenmişlik arasında aracılık rolünün olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma için Bursa İli Merkez İlçelerde görev yapan 809 öğretmenden veri toplanmıştır. Öğretmenlerden bilgi toplamak için kişisel bilgi formu, Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği, Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği ve Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi, SPSS programı aracılığı ile betimsel istatistikler, pearson korelasyon analizi, çoklu regresyon, ANOVA (tek yönlü varyans analizi), bootstrapping analizi ve bağımsız örneklem t testi kullanılarak yapılmıştır. Normal dağılım göstermeyen veriler için Kruskal Wallis Analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda özyeterlik, mesleki motivasyon ve tükenmişlik, alt boyutlar çerçevesinde tartışılmıştır. Özyeterlik ve mesleki motivasyon ile tükenmişlik arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Özyeterlik, mesleki motivasyon ve tükenmişlik, cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, branş, haftalık ders yükü, haftalık mesai saati, görev yaptığı okul yapısı ve görev yaptığı okul türü değişkenlerine göre incelenmiştir. Ayrıca motivasyonun, özyeterlik ile tükenmişlik ilişkisinde aracılık rolü olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özyeterlik, motivasyon, tükenmişlik, ortaokul, lise, öğretmen.

ABSTRACT

In this research, the extent of teachers' self-efficacy perceptions, professional motivation levels and burnout; what is the relationship between teachers' self-efficacy perceptions, motivation levels and burnout; differences in self-efficacy, professional motivation and burnout according to various demographic variables; It was investigated whether motivation has a mediating role between self-efficacy and burnout. For the research, data were collected from 809 teachers working in the Central Districts of Bursa Province. Personal information form, Teacher Self-Efficacy Belief Scale, Teacher Professional Motivation Scale and Teacher Professional Burnout Scale were used to collect information from teachers. Data analysis was performed using the SPSS program using descriptive statistics, pearson correlation analysis, multiple regression, ANOVA (one-way analysis of variance), bootstrapping analysis, and independent samples t-test. Kruskal Wallis Analysis was used for data that did not show normal distribution.

As a result of the research, self-efficacy, professional motivation and burnout were discussed within the framework of sub-dimensions. A negative significant relationship was found between self-efficacy and professional motivation and burnout. Self-efficacy, professional motivation and burnout were examined according to the variables of gender, education level, professional seniority, branch, weekly course load, weekly working hours, school structure and school type. In addition, it has been determined that motivation has a mediating role in the relationship between self-efficacy and burnout.

Keywords: Self-efficacy, motivation, burnout, middle school, high school, teacher.

SİMGE VE KISALTMALAR

ÖÖİÖ : Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği

ÖMMÖ: Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği

ÖMTÖ : Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği

KBF : Kişisel Bilgi Formu

ŞEKİLLER, TABLO, GRAFİK, RESİM V.B. LİSTESİ

ŞEKİL 1: Motivasyon Döngüsü.....	11
ŞEKİL 2: Öğretmenlerin Özyeterlik Düzeyleri İle Mesleki Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkide Mesleki Motivasyonlarının Aracı Rolüne İlişkin Sonuç	83

ŞEKİLLER, TABLO, GRAFİK, RESİM V.B. LİSTESİ

TABLO 1: Ortaokul Okul, Öğrenci, Öğretmen Sayıları.....	42
TABLO 2: Ortaöğretim (Lise) Okul, Öğrenci, Öğretmen Sayıları.....	43
TABLO 3: Özel Ortaokul, Okul, Öğrenci, Öğretmen Oranı.....	43
TABLO 4: Ortaöğretim (Lise), Okul, Öğrenci, Öğretmen Oranı.....	44
TABLO 5: Verilerin Toplanma Biçimi	49
TABLO 6: Verilerin Okul Türü Dağılımı.....	49
TABLO 7: Verilerin Okul Yapısı Dağılımı.....	50
TABLO 8: Verilerin Toplandığı Devlet Ortaokulları	50
TABLO 9: Verilerin Toplandığı Devlet Liseleri	51
TABLO 10: Verilerin Toplandığı Özel Ortaokullar	53
TABLO 11: Verilerin Toplandığı Özel Anadolu Liseleri.....	54
TABLO 12: Araştırma Kapsamında Yer Alan Değişkenlere Yönelik Betimsel Değerler.....	57
TABLO 13: Araştırmada Yer Alan Değişkenlere İlişkin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Tablosu	59

TABLO 14: Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik Ve Başarısızlık Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Bulgular	61
TABLO 15: Öğrencilere Duyarsızlaşma Boyutunun Yordanmasına İlişkin Bulgular.....	62
TABLO 16: Fiziksel Ve Duygusal Tükenmişlik Boyutunun Yordanmasına İlişkin Bulgular.....	63
TABLO 17: Meslektaşlara Ve Yöneticilere Duyarsızlaşma Boyutunun Yordanmasına İlişkin Bulgular	64
TABLO 18: Öğretmenlerin Özyeterlik, Mesleki Motivasyon Ve Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları	65
TABLO 19: Öğretmenlerin Özyeterlik, Mesleki Motivasyon Ve Tükenmişlik Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları.....	67
TABLO 20: Öğretmenlerin Özyeterlik, Mesleki Motivasyon Ve Tükenmişlik Düzeylerinin Okul Yapısına Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları.....	68
TABLO 21: Öğretmenlerin Özyeterlik, Mesleki Motivasyon Ve Tükenmişlik Düzeylerinin Okul Türüne Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları.....	70
TABLO 22: Öğretmenlerin Özyeterlik, Mesleki Motivasyon Ve Tükenmişlik Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	71
TABLO 23: Öğretmenlerin Özyeterlik, Mesleki Motivasyon Ve Tükenmişlik Düzeylerinin Branşa Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	74
TABLO 24: Öğretmenlerin Özyeterlik, Mesleki Motivasyon Ve Tükenmişlik Düzeylerinin Haftalık Ders Yüküne Göre Farklılığına İlişkin Kruskal Wallis Analizi Sonuçları	77
TABLO 25: Öğretmenlerin Özyeterlik, Mesleki Motivasyon Ve Tükenmişlik Düzeylerinin Haftalık Mesai Saatine Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	79

GİRİŞ

Birinci bölümde, araştırmanın problemi açıklanmış, amaç, önem, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar belirtilmiştir. İkinci bölümde, “özyeterlik”, “mesleki motivasyon”, “tükenmişlik” hakkında genel bilgiler verilmiş, bu kavramlar alanyazın çerçevesinde tartışılmış ve özyeterlik, mesleki motivasyon ve tükenmişlik ile ilgili daha önce yapılmış araştırmalardan örnekler sunulmuştur. Ayrıca öğretmenlik mesleğinin özel ve devlet okullarındaki sayısal dağılımına yönelik veriler sunulmuştur. Üçüncü bölümde araştırmanın yönteminden bahsedilmiş, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin nasıl analiz edileceği ile ilgili bilgiler aktarılmıştır. Dördüncü bölümde ise araştırma boyunca toplanan verilerin istatistiki analizleri yapılmıştır. Beşinci ve son bölümde ise analizi yapılan verilerin tartışması yürütülmüş ve bu sonuçlara dayalı olarak öneriler sunulmuştur.

BİRİNCİ BÖLÜM

1.1. PROBLEM

Eğitimi bir sistem olarak ele aldığımızda, bu sistemin temel üç unsuru öğrenci, öğretmen ve eğitim programıdır. Bu yapı içerisinde hem eğitim programını hem de öğrenciyi etkileme gücüne sahip en önemli unsur olarak öğretmenler karşımıza çıkmaktadır (Kılıç, 2011).

Öğretmenlerin işlerini yaparken karşılaştıkları psikolojik temelli sorunlardan bazıları ise düşük özyeterlik, motivasyon kaybı ve tükenmişlik duygusudur.

Özyeterlik kavramını literatüre kazandıran kişi Bandura'dır. Bandura'ya göre yeterlik, "Bireylerin kendi yargıları çerçevesinde belirli bir görevi yerine getirmedeki yetkinliği" olarak tanımlanmaktadır (Bandura, akt. Pajares, 1992, s. 329).

Öğretmenlerin özyeterlik algısı ise; öğretmenlerin, öğretim hazırbulunuşluklarına olan güvenleri, öğrencilere belirlenen hedef davranışları verme kapasiteleri ve öğrencilerin yeterliklerini artırmaya yönelik inanışlarıdır (Atıcı, 2000).

Beklentilerin ve gereksinimlerin karşılanmasıyla bireylerin örgütsel hedeflere yönlendirilmesine motivasyon denir (Karaköse, 2006). Bir öğretmenin mesleki motivasyonunun yüksek olması ise işini maksimum performansta yapabilmesi için önemli koşullardan bir tanesidir.

Tükenmişlik ise; işle ilgili meselelerde yaşanan yoğun stres sonucu oluşan başa çıkamama hali, fiziksel ve duygusal olarak yaşanan tükenme hissidir (Antonioni, akt. Tuğrul, 2002). Meslekler içerisinde insanlarla yüz yüze görev yapılan meslekler, Akçamete ve arkadaşlarına göre (2001) tükenmişlik açısından yüksek risk grubunda yer almaktadır. Öğretmenlik ise bu meslek grupları içerisinde en önemlileri arasında bulunmaktadır. (Soyer, 2009).

Özyeterlik algısı ve motivasyonu yüksek, tükenmişlik duygusu düşük olan öğretmenlerin varlığı, eğitim öğretimden maksimum verim elde edebilmek için önemli bir ihtiyaçtır. Bu bağlamda özyeterlik, motivasyon ve tükenmişlik arasındaki ilişki bu çalışmanın temel araştırma konusudur.

Tüm bu sebeplerle bu çalışmada ortaokul ve lise öğretmenlerinin özyeterlikleri, mesleki motivasyonları ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmaktadır.

1.2. AMAÇ

Bu çalışmada, ortaokul ve lise öğretmenlerinin özyeterlik, mesleki motivasyon ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin özyeterlik, mesleki motivasyon ve tükenmişlik düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin özyeterlik, mesleki motivasyon ve tükenmişlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmenlerin özyeterlik ve mesleki motivasyon düzeyi tükenmişlik düzeylerini yordamakta mıdır?
4. Öğretmenlerin özyeterlik, mesleki motivasyon ve tükenmişlik düzeyleri; cinsiyete, eğitim düzeyine, mesleki kıdeme, branşa, haftalık ders yüküne, haftalık mesai saatine, görev yaptığı okul yapısına, görev yaptığı okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
5. Özyeterlik ve tükenmişlik ilişkisinde, mesleki motivasyon aracılık etkisine sahip midir?

1.3. ÖNEM

Gelecek kuşakların çağın gerektiği ölçüde bilgi ve deneyimle yetişmesi oldukça önemli olduğu için bunun sağlanabilmesi adına gerekli koşulların hazırlanması önem arz etmektedir. Bu koşulların belki de en önemlisi eğiticinin gerekli bilgi ile donanıma sahip olması ve mesleğini şevkle icra etmesi, yüksek bir motivasyonla görevini yerine getirmesidir. Ancak son dönemlerde öğretmenlerin mesleğini yaparken yeterince mutlu olmadıkları gözlenmektedir. Öğretmenlerdeki mutsuzluk artışı öğretimin kalitesini etkilemekte, bu da eğitim öğretimi olumsuz etkilemektedir (Akbulut, 2015).

Öğretmen mutsuzluğuna etki ettiği düşünülen tükenmişlik hissi ve bununla birlikte açığa çıkan motivasyon kaybı ve öğretmenlerin kendilerine yönelik yeterlik algıları, bu bağlamda araştırılmaya değer bir olgu olarak görünmektedir. Alan yazında öğretmenlerin tükenmişliği, motivasyonu ve özyeterliği üzerine çeşitli çalışmalar bulunsa da bunlar tek bir öğretim kademesi, branş öğretmenleri ya da devlet okulu bazlı çalışmalar olarak görünmektedir. Bu çalışmada öğretmenler, ortaokul ve lise kademesi ve bu kademelerdeki tüm branş öğretmenlerini kapsayacak şekilde ele alınmıştır. Ayrıca son zamanlarda sayısal olarak oldukça fazla olan özel okullarda çalışan öğretmenler de çalışmaya dahil edilmiştir. Daha kapsamlı bir öğretmen kitlesi üzerinde yapıldığı düşünülen bu çalışmanın, bu anlamda alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. VARSAYIMLAR

Araştırmaya katılan ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerin kişisel bilgi formu, Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği, Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği ve Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği'ni durumlarını yansıtacak şekilde doldurdukları varsayılmıştır.

1.5. SINIRLILIKLAR

1. Araştırmaya katılan kişiler ölçekleri kendi beyanları ile doldurdukları için, araştırma, bu tarz ölçme araçlarının tüm sınırlılıklarını içermektedir.

2. Meslek liseleri, fen liseleri ve sosyal bilimler liselerinde çalışan öğretmenler ile mesleki eğitim merkezleri, yetişkin eğitimi, özel eğitim, bilim sanat merkezleri vb. alanlarda çalışan öğretmenler çalışmaya dahil edilmemiştir.

3. Araştırma sadece Bursa İli, Merkez İlçelerinde çalışan öğretmenlerle yürütülmüştür.

1.6. KISALTMALAR

ÖÖİÖ: Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği

ÖMMÖ: Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği

ÖMTÖ: Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği

KBF: Kişisel Bilgi Formu

1.7. TANIMLAR

Özyeterlik (Self Efficacy): “Bireyin belli bir performansı gösterebilmek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısıdır” (Bandura, 1986).

Motivasyon (Motivation): İnsanın davranışının ortaya çıkmasını sağlayan, bu davranışın yönünü belirleyen, insanların düşünce, duygu, inanç ve arzularıdır (Örücü ve Kambur, 2008)

Tükenmişlik (Burnout): İnsanlarla çalışan profesyonellerde görülen, duygusal tükenme, yabancılaşma ve kişisel başarının azalması olarak tanımlanmıştır (Maslach ve Jackson, 1984)

İKİNCİ BÖLÜM

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın değişkenlerine ilişkin kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar sunulmaktadır. Bu kapsamda, özyeterlik, motivasyon ve tükenmişlikle ilgili tartışmalar üzerinde durulacaktır. Ayrıca Türkiye’de öğretmenliğin bugünü üzerine verilere de yer verilecektir.

2.1. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1.1. Özyeterlik Kavramı ve Özyeterlikle İlgili Kuramsal Açıklamalar

Yeterlik TDK tanımına göre, bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet, görevini yerine getirme gücü olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2020). Öğrencilerin kaliteli bir eğitim alarak yetişmesinden sorumlu olan öğretmenin yeterliği ise MEB’e göre “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak açıklanmaktadır. Bu bağlamda Bakanlık 2017 yılında yeni ve geniş bir öğretmen yeterlik çalışması yapmış, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri olarak bunları açıklamıştır. Üç ana başlıkta toplanılan bu yeterlikler, mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olarak gruplandırılmıştır (MEB, 2017).

Öğretmenlerin mesleki yeterliğini araştıran Yenen (2022), öğretmenlerin mesleki yeterliğini etkileyen faktörler olarak hizmet öncesi eğitim, mesleğe karşı tutum, okul iklimi, aile ve sosyal çevre, mesleki deneyim, mesleki gelişim ve ekonomik durum olduğunu saptamıştır.

Özyeterlik kavramını literatüre kazandıran kişi Bandura’dır. Bandura’ya göre yeterlik, “Bireylerin kendi yargıları çerçevesinde belirli bir görevi yerine getirmedeki yetkinliği” olarak tanımlanmaktadır. (Bandura, akt. Pajares, 1992, s. 329). Aynı kişinin farklı şartlar altında ya da benzer özelliklere sahip farklı kişilerin özyeterlik

inancındaki farklılığa bağlı olarak düşük, yeterli ya da yüksek performans sergilemeleri oldukça olasıdır (Bandura, 1993). Bu durumda özyeterlik, içinde bulunulan durum, zaman, koşulların değişkenliği ve en önemlisi bireyin içsel motivasyonuna göre değişkenlik gösterebilmektedir (Çolak vd, 2017). Bandura, yeterlik kriterlerinin bir işin başarıya ulaşabilmesi için yeterli olmadığını, kişinin o kişi yapabilmeye yönelik inancının da başarı için önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bireylerin bir işi yapabilmeye yönelik içsel inançları olarak ifade edilen özyeterlik üzerinde, bireylerin mesleki tecrübesi, kişisel duyguları, başkalarının bireyin performansına yönelik düşüncelerinin de oldukça önemli olduğunu ifade etmektedir (Bandura, 1997).

2.1.1.1. Özyeterlik İnancı Kaynakları

Bandura, özyeterliğin oluşabilmesi için 4 etkenin olması gerektiğinden bahsetmiştir. Bu etkenler, kişinin kendi deneyimleri, dolaylı deneyimler, sözel ikna, fizyolojik ve psikolojik uyarılmalıdır (Bandura, 1997).

Deneyimler, bireyin işi ile ilgili başarı ya da başarısızlıkla sonuçlanan tecrübelerinin bütünü olarak ifade edilmektedir (Senemoğlu, 2013). Kişilerin olumlu deneyimler sonucu özyeterlikleri artarken, olumsuz deneyimlerle karşılaşmaları ise özyeterliklerini olumsuz etkilemektedir. Kişilerin yaptıkları işlerde başarı göstermeleri, gelecekte yapacakları işlerde de başarı gösterecekleri fikrini verir. Başarılı geçirilen bu işlerdeki ödül doyumunu kişinin motivasyonunu artırdığı için gelecek dönemde yapacağı işlere de olumlu yansımaktadır (Bandura, 1997). Bu bağlamda, kişilerin önceki deneyimleri, sonraki davranışlarında yol gösterici olacağı için özyeterlikteki kaynaklar arasında kişinin kendi deneyimlerinin çok daha güçlü bir etkiye sahip olduğu söylenebilir (Bandura, 1997).

Kişilerin kendi deneyimleri, edimlerini büyük oranda etkiliyor olsa da başkalarının yaşam deneyimlerine şahitlik etmeleri de karar verip eyleme geçmelerinde oldukça etkilidir (Bayrakçı, 2007). Bandura'ya göre bireyler, eğer başka kişilerin emek sarf edip başarıya ulaştıklarını görürlerse aynı şekilde kendilerinin de başarıya ulaşacağını öngörerek, kendi yeterliklerini fark edip, harekete geçerler. Bireyler, kendi meslekleri ile ilgili diğer meslektaşlarını gözlemleyerek bilgi edinir. Gözlem sonucu elde ettiği bu bilgiler neticesinde kendi

yeterliğıyle ilgili fikirler edinir. Bu da bireyin başarıya ulaşabilmesi için kendi farkındalığının oluşmasını sağlar (Bandura, 1997).

Özyeterliğin bir diğer kaynağı ise sözel iknadır. Kişiler, hem kendi deneyimlerinden hem de çevrelerinin deneyimlerinden özyeterlik kazanırken bunun yanında çevresindeki profesyonel kişilerin yorumları da özyeterlik için oldukça önemlidir. Meslektaşların sözel dönütlerinin yanı sıra, kişinin aile bireylerinin söylemleri de öğretmenlerin özyeterliğini etkilemektedir (Bandura, 1997). Özyeterliğin pekişmesinde dönüt veren kişinin tecrübesi, güvenilirliği, inanılabilirliği iknanın gücünde oldukça etkilidir. Ayrıca çevredeki bu kişilerin olumsuz değerlendirmelerinin yol açtığı etki, olumlu değerlendirmelerin yol açtığı etkiden çok daha büyüktür (Bandura, 1997).

Özyeterlikle ilgili son kaynak ise fizyolojik ve psikolojik uyarımadır. Bir işi yaparken geliştirilen olumlu duygular Özyeterliğı arttırırken, olumsuz duygular ise özyeterliğı düşürmektedir. Öğretmenlerin öğretim sırasında yaşadıkları stres, gerginlik, heyecan, öfke, korku, mutluluk gibi duygular nasıl yorumlandığına bağlı olarak kişilerin kapasitelerine katkıda bulunur (Bandura, 1997).

2.1.1.2. Özyeterlik İnancının Etkileri

Etkinliklerin Seçimine Etkisi: Kişi kendini yeterli hissettiğı ölçüde çabada bulunur. Herkesin kendi yeterlik alanı ve düzeyi farklı olacağı için etkinliklerin seçimi de kişiden kişiye değişiklik gösterecektir.

Güçlükler Karşısında Sebata Etkisi: Her bireyin güçlükler karşısında bir dayanma potansiyeli vardır. Kişinin kendinin farkında olması ve gücünün ölçüsünü bilebilmesi güçlükler karşısında daha fazla ayakta kalmasını ve mücadele etmesini sağlar. Özyeterliğı fazla olan kişinin aynı oranda özgüveninin de fazla olması beklenir. Bu güçlü olma hali de güçlükler karşısında daha fazla dayanabilme enerjisi verir.

Çabaların Düzeyine Etkisi: Kişiler kendi potansiyellerinin farkına vararak etkinlikleri seçip içerisinde bulunsa da yine aynı potansiyel farkındalığı kişinin dahil olduğu etkinliğı uzun süre devam ettirmesine, çok daha fazla enerji harcayarak

sonuca ulaşmasına yol açar. Olası başarısızlıklar bile yeniden denemek için, eksikleri görüp kişinin kendisini geliştirmesi için birer fırsata dönüşür.

Performansa Etkisi: Özyeterliliğinin farkına varan birey bunu maksimum enerjiye dönüştürerek en iyi sonucu alabilmek konusunda mücadele verir. Kendinden emin, sınırlarını bilen, kendi gerçekliğinin farkında olan kişinin performansı da bir o kadar yüksek olur.

2.1.1.3. Öğretmen Özyeterliliği:

Öğretmenlerin özyeterlilik algısı ise; öğretmenlerin, öğretime hazırbulunuşluklarına olan güvenleri, öğrencilere belirlenen hedef davranışları verme kapasiteleri ve öğrencilerin yeterliklerini artırmaya yönelik inanışlarıdır (Atıcı, 2000). Öğretmenlerin kendilerine yönelik özyeterlilik inançları ile başarı arasında doğrudan ilişki olduğunu ifade eden Bandura'nın tezi dikkate alındığında özyeterlilik algısı yüksek olan öğretmenlerin çok daha etkili bir öğretim gerçekleştirecekleri düşünülebilir (Çapa-Aydın vd, 2003).

Öğretmenlerin yeterlilik inançlarının beslendiği kaynaklara bakıldığında öğretmenin bilgi birikimi, öğretmenin eğitim verdiği sınıfın mevcudu, öğretmenin bulunduğu okul müdürünün öğretmene yönelik tutumu, öğretmenlerin toplumsal statüleri, öğretim materyallerinin durumu ve meslektaşlardan ve toplumdan gelen destek ve onay gibi etmenler öğretmenlerin özyeterliliklerini etkilemektedir (akt, Özarkan, E. 2007, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2002: 2).

Bu kapsamda öğretmenlerin kendilerine yönelik yeterlilik inançlarının durumu araştırmacıların ilgisini çekmiş, öğretmen özyeterliliğini ölçmek için araştırmacılar tarafından çeşitli ölçekler geliştirilmiştir. Alanyazına bakıldığında öğretmen özyeterliliğiyle ilgili ilk ölçek çalışmasının 1984 yılında Gibson ve Dembo'nun çalışmasıyla başladığı görülmektedir (Gibson, Dembo, 1984). Bu çalışmadan sonra özellikle ülkemizde kullanılan ölçeklerden bazıları şunlardır:

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy tarafından 2001 yılında geliştirilen Öğretmenlerin Özyeterlilik İnançlarına Yönelik Ölçek, 2005 yılında Çapa ve diğerleri tarafından Türkçeye uyarlanmıştır (Çapa, Y., Çakıroğlu, J., Sarıkaya, H., 2005). Dellinger, Bobbett, Olivier ve Ellet (2008) tarafından geliştirilen Öğretmen

Özyeterlik İnanç Ölçeği, 2010 yılında Taşkın ve Hacıömeroğlu tarafından Türkçeye uyarlanmıştır (Taşkın, Hacıömeroğlu, 2010). Morgan ve Jinks (2003) tarafından geliştirilmiş olan “Akademik Öz Yeterlik Ölçeği, 2012 yılında Öncü tarafından Türkçeye uyarlanmıştır (Öncü, H., 2012). Kieffer ve Henson (2000) tarafından öğretmenler için geliştirilen Özyeterlik Kaynakları Ölçeği, 2013 yılında Aydın ve diğerleri tarafından Türkçeye uyarlanmıştır (Aydın vd, 2013). Çolak ve arkadaşları tarafından 2017 yılında özgün bir çalışma yapılarak Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeği geliştirilmiştir (Çolak vd, 2017). Bunların dışında öğretmenlerin belirli alanlardaki özyeterliklerini ölçmeyi amaçlayan ölçekler de mevcuttur (Çocuk vd, 2015; Akkoyunlu vd, 2005; Uysal, Gürol, 2018; Bıkmaz, 2002; Ekici, 2005).

2.1.2. Motivasyon Kavramı ve Bu Kavramla İlgili Kuramsal Açıklamalar

Latince “to move” kelimesinden türeyen motivasyon, hareket etmeyi, harekete geçebilmeyi içerir. Aynı zamanda diğer insanları da harekete geçirebilmek anlamına da gelmektedir (Ud vd, 2012). Motivasyon, bireyin harekete geçmesini sağlayan, arzuları, istek ve ihtiyaçlarıdır (Örücü ve Kambur, 2008). Bireyin her davranışının arkasında bir amaç vardır. Bireyin amaçlı bir şekilde harekete geçebilmesi için öncelikle ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. İhtiyaçları karşılanan kişinin davranış için isteği artar (Sabuncuoğlu, 1984). Bu da motive olmuş ve isteklerini daha zevkle yapan insanlar ortaya çıkarır. Motivasyon kavramını ihtiyaçlar hiyerarşisi içerisinde açıklayarak en önemli motivasyon kuramcılarından birisi olan Maslow’a göre yaşamak için gereklilik önceliğiyle hareket ederiz. Bu gereklilikler de fizyolojik, güvenlik, ait olma, saygı ve kendini gerçekleştirmek olmak üzere 5 başlıkta toplanır (Hoy, Miskel, 2012).

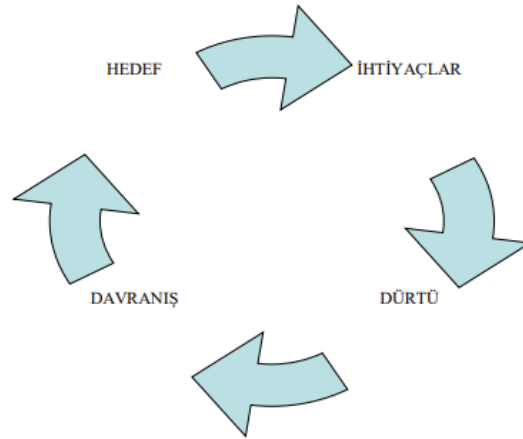
Yalnızca kişinin bireysel önceliklerinin yerine getirilmesi değil kurumsal ihtiyaçların da karşılanması bireylerin motivasyonunu artırır. Kurumların başarısı büyük oranda, insanın iyi anlaşılıp insana uygun ortam hazırlamasında yatmaktadır. Maslow’a göre uygun ortamlar bireylerin motivasyonunu artırırken, iş yerindeki insanlar da örgütün motivasyonunu artırırlar. Bu insanlar aynı zamanda iş yerinin fizyolojik, psikolojik ve sosyal gereksinimlerini karşılarlar (Hoy, Miskel, 2012). Maksimum verimlilik, başarılı olma, üretip hedefe ulaşabilmek için motivasyon

oldukça önemlidir. Bu yüzden yöneticilerin de bunu bilip, çalışanların motivasyonunu en üst düzeyde tutması gerekmektedir (Forsty, 2006).

Motivasyon bir davranışın açığa çıkması için gerekli yönelme ve gücü ifade etmektedir. Bu temel güçler de insanın temel gereksinimlerinden açığa çıkmaktadır. Tüm bu gereksinim ve yoksunluklar güdüleyici ve harekete geçirici bir özelliğe sahiptir. Ancak motivasyon, daha çok başarı ve verimlilikle birlikte anılmaktadır (Karataş, 2017).

Motivasyon, ihtiyaç, dürtü, davranış ve hedef olmak üzere 4 aşamadan oluşan bir dögüdür. Birey, bireysel ya da toplumsal olarak ihtiyaçlarını fark eder. Psikolojik ya da fizyolojik olarak fark edilen bu ihtiyaçlar açlık, susuzluk, cinsellik gibi daha yaşamsal ihtiyaçlar olabileceği gibi, sevilme, kabul görme, değer görme, başarma gibi daha psikolojik ihtiyaçlar da olabilir. Bu ihtiyaçlarını fark eden birey ihtiyaçlarının karşılanması için bir dürtü duyar. Zihinsel olarak duyulan harekete geçme isteği bireyi bir eylem yapmaya zorlar. Ve nihayet fiziksel olarak bir eylemde bulunan birey ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmadığına göre eylemine biçim verir. Eğer ihtiyaçlar karşılanıp hedefe ulaşılmışsa başarı, mutluluk gibi hislerle birey yeniden harekete geçme arzusu hisseder. Eğer hedefe ulaşmak konusunda sorun yaşanmışsa, birey motivasyon kaybı yaşar ve ihtiyaçlarını eyleme dökmekten uzak durmayı seçebilir. Motivasyonu sağlayan bu döngü şöyle gösterilebilir (Önen, Tüzün, 2005).

Şekil 1. Motivasyon Döngüsü



Bireyleri harekete geçirerek amaçları için yol almalarını sağlayan güç, bireyin içsel ve çevresel kaynaklarından gelen güdülenmelerdir. Bu güdülenme kaynağına göre içsel ve dışsal motivasyon olarak iki başlıkta tartışılmaktadır. İçsel motivasyon, kişinin ihtiyaçlarından kaynaklanan ve bu ihtiyaçları hayata geçirmek için bireyi harekete geçiren motivasyondur. Dışsal motivasyon ise ödül, ceza, takdir, kabul, sevilme, reddedilme, baskı vb. gibi dışardan gelen güdülenmelerle bireyin harekete geçmesini sağlayan motivasyondur (Saygılı, 2018).

İçsel motivasyon için önemli olan, kişinin dışsal bir motivasyon kaynağına ihtiyacı olmadan harekete geçmesidir. Kendi kendini harekete geçirebilme becerisi gösteren kişiler duygusal zeka anlamında da güçlü kişilerdir. Duygusal zekanın alt boyutu olan kendini harekete geçirebilme becerisi, tam olarak içsel motivasyonun birey üzerinde ne kadar etkili bir güç oluşturduğunu ifade etmektedir. Kendi kendini harekete geçirme becerisi yüksek olan duygusal zekalı insanlar yaptıkları işlerde de sonuca ulaşır ve başarılı olurlar (Goleman, 2012). Duygusal zekayı besleyen ve içsel motivasyonu artıran unsurlar arasında mutluluk, heves, istek ve hatta dozunda olan bir miktar kaygı gibi duygular bir işe başlama ve o işi sürdürme konusunda geliştirici etkiye sahiptir (Goleman, 2012).

2.1.2.1. İçsel Motivasyon

Bireyin kendisi, bir işe başlayıp harekete geçme, işi sürdürme ve işi başarıyla sonuçlandırma konusunda en önemli dürtüsel kaynaktır. Bir işin severek ve isteyerek yapılması içsel motivasyonun olmazsa olmazıdır. İçsel motivasyonda kişiler, kendi istek ve arzularıyla, dışardan başka bir denetim ya da kontrole ihtiyaç duymadan, kendi hissettikleri motivasyonla davranışlarını düzenlerler (Sözer, 2006).

Kendi kendini şarj edebilen araçlarda olduğu gibi, birey de yaptığı işten keyif aldığı sürece motivasyon hissetmeye devam eder ve davranışını sürekli hale getirir (Eren, 2017). Bu sebeple bireylerin bitirdikleri işten sonra aldıkları başarıma duygusu ödül gibi hissedilir bu da motive olma halini artırır (Aytürk, 2015). İçsel motivasyonun verdiği bu enerji, yapılan çalışmalara göre dışsal motivasyonun verdiği enerjiden çok daha yüksektir (Dündar vd, 2007).

İçsel motivasyon zihinsel hazırlık ve harekete geçme olarak iki aşamadan oluşur. Birey öncelikle, ulaşmak istediği şeyi akılda oluşturmali, ardından eylemsel

olarak harekete geçmelidir. Düşünce ve eylem aynı düzeyde öneme sahiptir. O halde, başarının sırrı, düşünce ve eylem birlikteliğidir (Shinn, 2010).

2.1.2.2. Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon, bireyin dış etkenlerin gücüyle harekete geçmesidir. Ödül, ceza, terfi, zam gibi faktörler dışsal güdüleyicilerdir (Çiçek ve Sağlam, 2007). Dışsal motivasyon, kişinin içinden geldiği için değil, dışardan gelecek tepkilerden çekindiği ya da bu etkileri beklediği için eyleme geçmesine sebep olan motivasyon türüdür. Dışsal motivasyonda eylem bittiğinde bireyin karşılaşacağı sonuç oldukça önemlidir. Birey eylemi sonrasında ne kazanıp ne kaybettiğine odaklanır (Demir, 2018).

Dışsal motivasyon davranışçı yaklaşımın oldukça önem verdiği bir güdülenmedir. Dışsal motivasyonda ödül ve ceza temel belirleyicidir. Bu sebeple önemli olan davranışın sonucudur. Bir çalışan işinde yükselme, daha yüksek maaş, daha iyi bir pozisyon için işlerini yürütüyorsa, dışsal motivasyonla çalışıyor demektir (Deci, Ryan, 2007). Birçok durumda içsel ve dışsal motivasyon birlikte bireyi harekete geçirirken bazen de dışsal motivasyonun öncelik olduğu, ancak daha sonra içsel motivasyonun daha ağır bastığı durumlar da görülebilir. Örneğin, sırf diploma için okula giden bir öğrenci zamanla okulu sevip, sevdiği için okula devam etmek isteyebilir (Hoy, Miskel, 2015).

Edward Deci ve Richard Ryan (1999), motivasyon kavramını daha da derinleştirmiş ve içsel ve dışsal motivasyonun dışında, insanları harekete geçiren iki farklı sebep daha olduğunu ifade etmişlerdir: İçe yansıyan dış motivasyon ve içselleştirilmiş motivasyon.

2.1.2.3. İçe Yansıyan Dış Motivasyon

Birey, her ne kadar kendi isteğiyle harekete geçmiş olmayı seçmiş olsa da aslında harekete geçmenin temelinde dışarıdaki baskıdan dolayı kötü ve suçlu hissetmeme kaçınması vardır. İnsanların olduğu ortamda kendi isteğiyle yerdeki çöpü kaldıran kişi, insanlar ortamda yokken eğer yerdeki çöpü kaldırmıyorsa bireyi eyleme geçiren bu motivasyona içe yansıyan dış motivasyon denir. Aynı şekilde kişinin, etrafta kimse yokken yere çöp atıp kendisini suçlu hissetmemesi de bu duruma örnektir. Bunun gibi, özellikle ayıp olmasın diye yapılan davranışlar,

başkaları tarafından yargılanmaktan korkulduğu için yapılı hale gelir (Deci, Ryan, 1999).

2.1.2.4. İçselleştirilmiş Motivasyon

Bu da iç motivasyona daha yakın gibi görünse de bireyin eyleme geçmesini tetikleyen temel şey bireyin isteklerinden ziyade sorumluluk hissidir. Birey içinden geldiği için değil, sorumluluk hissettiği için eyleme geçer. Sadece antrenman günlerinde antrenman yapan, boş günlerinde hiç bedenini zorlamayan sporcular bu gruba örnek verilebilir. Burda temel sıkıntı, davranış yine tam olarak içselleşmez. Birey sorumluluk hissettiği ölçüde eyleme geçer. Sorumluluk hissi azaldığında ya da ortadan kalktığında eylem de son bulur (Deci, Ryan, 1999).

2.1.2.5. Motivasyon Teorileri

Motivasyonun iyi idare edilebilmesi, motivasyon stratejilerini etkili kullanabilen birey ve örgütlerin çok daha başarılı oldukları bir gerçektir. Böyle birey ve örgütler, verimliliklerini artırır, performanslarını geliştirir ve kendi potansiyellerinin üzerine çıkmayı başarabilirler. Bu sebeple, başarı üzerindeki etkisi bu kadar önemli olan motivasyona dair çok farklı yaklaşımlar geliştirilmiş, çeşitli teorilerle motivasyon konusuna açıklık getirilmeye çalışılmıştır. Bu teoriler, bireyin motivasyon kaynağını içsel öğelerde ya da dışsal kanallarda arıyor olmasını baz alarak iki temel kategoride birbirinden ayrılmıştır. Motivasyonun sürekli teşvik edildiği, yani dışsal etkenlere dayanan motivasyon teorileri süreç teorileri, bireyin motivasyonunun içsel faktörlere bağlı olduğunu ifade eden teoriler ise kapsam/içerik teorileri olarak gruplanmaktadır (Yıldız ve Bostancı, 2016).

2.1.2.5.1. Kapsam/İçerik Teorileri

Kapsam/içerik teorileri bireye harekete geçiren temel gücün içsel faktörler olduğunu temel alır. Kapsam teorilerinin hemen hepsi motivasyonu ihtiyaçlar üzerinden tartışır. Kişilerin harekete geçmesini sağlayan unsurların neler oldukları üzerinde dururlar (Semerci, 2005). Başlıca kapsam teorileri şunlardır:

- Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi,
- Alderfer'in ERG Teorisi,
- Herzberg'in Çift Faktör Teorisi,

- McClelland'ın Öğrenilmiş İhtiyaçlar Teorisi,
- McGregor'un X ve Y Teorisi.

2.1.2.5.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi

Güdülenme çalışmalarıyla tanınan Maslow'un geliştirdiği ihtiyaçlar hiyerarşisi çalışması, kapsam teorileri arasında ilk sırada yer almaktadır. Güdülenme teorileri arasında en çok bilinen teori, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisidir (Robbins, Judge, 2017).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisinin temel vurgusu insanın ihtiyaçlarıdır. Bu ihtiyaçların da hiyerarşik bir sırası vardır. Birey öncelikle temel yaşamsal ihtiyaçlarını karşılamalıdır. Alt basamaktaki ihtiyaçlarını karşılayamayan birey bir üst basamaktaki gereksiniminin ayırdına varamaz. Bu sebeple bir üst basamaktaki ihtiyacın giderilebilmesi için öncelikle alt basamaktaki ihtiyacın giderilmesi gerekmektedir (Şişman, 2012).

Maslow, teorisinde, bireyin ihtiyaçlarını, fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyaçları, sosyal ihtiyaçlar, saygı ihtiyacı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı olmak üzere beş kategoride toplamıştır. Maslow bu ihtiyaçları bir piramide benzeterek en temelden en yukarı doğru ihtiyaçları sıralamıştır. Bu piramidin en altında yer alan fiziksel ihtiyaçlar, yemek yeme, su içme, uyuma gibi temel yaşamsal faaliyetleri içermektedir. Yaşamın karşılanması ve diğer ihtiyaçlara geçiş yapılabilmesi için bu yaşamsal önemde olan fiziksel ihtiyaçların karşılanması gerekmektedir. Fiziksel ihtiyaçların giderilmesinin ardından bir sonraki seviye güvenlik ihtiyacıdır. Kişilerin güvenli bir ortamda bulunma ve hayatlarını güvenli bir şekilde devam ettirebilme ihtiyacını ifade eder. Bir sonraki seviye ise sosyal ihtiyaçlardır. Sevmek, sevilme, ait olmak, değer görmek, gibi toplumsal yaşam içerisinde doyurulması gereken ihtiyaçları içerir. Dördüncü seviye saygı ihtiyacıdır. Yine toplumsal yaşam içerisinde doyurulması gereken, başarı, başarının görülmesi, takdir edilme, onay görme, saygı duyulma gibi sosyolojik ihtiyaçları ifade eder. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde en üst seviyede bulunan son seviye ise kendini gerçekleştirme ihtiyacıdır. Kişinin potansiyelini hayata geçirebilmesi ve kendini gerçekleştirmek istemesini ifade etmektedir (Keser, 2013; Şeker, 2014).

İhtiyaçlar hiyerarşisi teorisinin en tepesinde kendini gerçekleştirme ihtiyacı yatmaktadır. Maslow bu ihtiyacı, bütün insanların ulaşması gereken bir nokta olarak ifade etmektedir (Şişman, 2012). Bu kurama göre, insanın her eyleminin mutlaka bir sebebi vardır. İnsanın ihtiyaçları, eylemlerine yön veren temel gerekçedir ve bir ihtiyacın oluşabilmesi için kendinden önce gelen başka bir ihtiyacın giderilmiş olması gerekmektedir (Kula, Çakar, 2015).

Her bireyi aynı sistematiikle motive etmenin olanaksız olduğu gerekçesiyle bu teori eleştirilmektedir. Her bireyin ihtiyaçlarının Maslow'un ifade ettiği sırayla gitmeyebileceği, bazen piramidin daha üzerinde yer alan bir ihtiyacın temel ihtiyaçların önüne geçebileceği ifade edilmektedir (Tuna, 2011).

2.1.2.5.1.2. Alderfer'in ERG Teorisi

Alderfer de Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisini temel almıştır. Maslow'un beş kategoride topladığı ihtiyaçları, Alderfer üç temel gruba ayırmıştır: Varoluş (existence), ilişki kurma (relatedness) ve büyüme (growth). Teori de bu üç kategorinin baş harflerinden oluşmaktadır. ERG Kuramı büyük oranda Maslow'un ihtiyaçlar teorisine benzemektedir. Her iki kuramda da basamaklar, sırayla ilerleme ve alt ihtiyaçların karşılanması vardır (Şeker, 2015).

ERG Teorisinin varoluş basamağı, Maslow'un fiziksel ihtiyaçlar ve güvenlik ihtiyacı gibi bireyin temel yaşamsal ihtiyaçlarını kapsar. İlişki kurma ihtiyacı Maslow'un toplumsal ihtiyaçlar olarak tanımladığı, sosyal ihtiyaçlar ve saygı ihtiyaçlarını içine alır. Alderfer'in büyüme olarak nitelendirdiği ise, Maslow'un kendini gerçekleştirme olarak ifade ettiği, potansiyelini kullanma, kendini geliştirme, ihtiyacıyla örtüşmektedir (Deniz, 2005). ERG Teorisinin Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinden ayrılan yanı, ihtiyaçların karşılanması her zaman yukarı doğru ilerlemeyebilir. Kişi üst ihtiyacı karşılayamadıysa geriye dönüp, elindekiyle motive olmayı deneyebilir. Ayrıca ihtiyaçlar somuttan soyuta doğru zorunlu bir sıralamayla ilerlemek zorunda değildir (Küçüközkan, 2015).

2.1.2.5.1.3. Herzberg'in Çift Faktör Teorisi

Herzberg, iş doyumunu üzerine yaptığı çalışmalar neticesinde içsel faktörlerin iş doyumunu sağladığını, dışsal faktörlerin ise doyumsuzluğa yol açtığını bulmuştur. Herzberg'in çift faktör kuramı “motivasyon” ve “hijyen” unsurlarına dayanır. Motive

edici unsurlar, iş doyumunu ve tatminini arttırırken hijyen faktörleri ise kişiyi tatminsizliğe götürür. Başarı, tatmin, sorumluluk, gelişme, tanınma gibi içsel faktörler iş doyumuna katkı sağlarken, kurum politikası, yönetim, maaş, çalışma koşulları gibi dışsal faktörler olan hijyen unsurları da iş doyumunu arttırmak yerine tatminsizliğe ve doyumsuzluğa yol açmaktadır. Hijyen unsurları bireyin tatminsizlik hissetmemesini sağlar; ancak tek başına tatmini de sağlamaz. Bir işte başarı sağlayabilmek için, içsel motivasyon unsurlarını ön plana çıkarmak gerekir. İçsel motivasyon kaynakları iş doyumunu oluşturma eğilimi sağlarken, dışsal motivasyon unsurları olan hijyen unsurları ise iş doyumsuzluğu yaratma eğilimindedir. Hijyen kelimesinin metaforik olarak kullanılma sebebi ise hijyenin ciddi hastalıkları önlemede payı büyük iken, bir tedavi yöntemi olarak kullanılmamasıdır (Hoy, Miskel, 2015).

Hijyen faktörler bir iş yerinde temel ihtiyaçların karşılanması için önemlidir. Hijyen faktörlerin varlığı, mesleki doyumunu sağlamak yerine mesleki doyumsuzluğu engellemeyi amaçlar ve sadece hayati gereksinimler ortadan kalkana kadar kişiyi güdüler. Sonrasında da etkisi ortadan kalkar. Bu sebeple, hijyen faktörleri için gerçek birer güdüleyicidir denemez (Kurt, 2005).

Herzberg, bir işte önemli olanın memnuniyetsizliğin ortadan kaldırılarak memnuniyeti arttırmak olduğunu ifade eder. Memnuniyetsizliğin kaynağı da eşit olmayan ücret, yönetim problemleri, çalışma koşulları gibi hijyen faktörlerinin düzenlenmesi ile ilgilidir. Ancak bir işin başarılı olabilmesi için memnuniyetsizliğin ortadan kalkması yetmez; ayrıca memnuniyetin de artırılması gerekir. Memnuniyetsizlik ortadan kalktığında nötr bir ortam oluşmuş olur. Bu nötrlüğü artıya çevirmenin yolu, başarı, ait olma, kabul görme, saygı duyulma gibi içsel motivasyon kaynaklarının geliştirilmesi ile mümkündür. Yapılması gereken ise önce memnuniyetsizliğin ortadan kaldırılması, ardından memnuniyetin artırılmasıdır (Robins, Judge, 2017).

2.1.2.5.1.4. McClelland'ın Öğrenilmiş İhtiyaçlar Teorisi

Bu teori ihtiyaçların, yaşamsal hareketlilik içerisinde öğrenildiğini temel savı üzerine kuruludur. Öğrenilmiş ihtiyaçlar teorisine göre ihtiyaçlar doğuştan gelmez, sonradan öğrenilir. Kişinin içerisinde yaşadığı topluma ve bireylerin

yaşanmışlıklarına bağlı olarak ihtiyaçlar değişiklik gösterir. Bireyler yaşamları içerisinde bazı ihtiyaçlar hissederler. Bu ihtiyaçları toplum tarafından karşılanırsa bireyler doyuma ulaşır. McClelland, bu ihtiyaçları başarı, bağlılık ve güçlülük olarak üç grupta toplamıştır (Güney, 2017).

2.1.2.5.1.4.1. Başarı İhtiyacı

Bireyler başarılı olmak istedikleri kadar başarısız olmaktan da korkarlar. Bireylerin motivasyonunu en çok arttıran ihtiyaç başarı ihtiyacıdır. Başarılı olma isteği her insanda potansiyel bir istektir. Bu çocukluktan beri içimizde var olan güdüdür (Şimşek vd, 2016). Bu sebeple özellikle çocukluk yılları yaşantılarımız, ebeveynlerimizin başarı ya da başarısızlık durumlarında gösterdikleri tepkiler, başarılı olmamızı büyük oranda etkiler. Başarılı olma ihtiyacı bireyin daha yüksek hedefler koymasını sağlar. Bu hedeflerin yüksekliği bireyin daha çok çalışmasına yol açar ve çalıştıkça da mutluluk artar. Başarı ihtiyacı yüksek olan bireyler, başkaları istedi ya da dışsal kaynaklar zorladı diye başarı için çabalamazlar. Aksine içlerinden geldiği için, başarılı olmanın hazzına erişip mutlu olmak için başarıma arzusu duyarlar. İçsel motivasyonları çok yüksek olduğu için daha çok risk alır ve kendilerini zorlayacak daha fazla sorumluluğun altına girerler (Güney, 2017).

2.1.2.5.1.4.2. Bağlılık İhtiyacı

Bireyin sosyal ilişkiler içerisinde bulunup sevilme, ait olma, değer görme gibi toplumsal ihtiyaçlarının doyurulmasını ifade eder. Yakın insan ilişkileri içerisinde olma, insanların ihtiyaçlarına duyarsız kalmama, kendi ihtiyaçlarını da insanlardan saklamama, toplumsal bir bütünlük içerisinde sosyal bir birey olarak var olmak anlamına gelir (Ünlü, 2013).

2.1.2.5.1.4.3. Güçlülük İhtiyacı

Bireyin çevresinde olan araçları aktif kullanabilme becerisi göstererek etrafındakileri etkileyebilme, onlar üzerinde güç kazanma, çevrelerine hakim olma ihtiyacını ifade eder. Bu ihtiyaç sahibi bireyler başka bireyler üzerinde güç sahibi olmak ve onları etkilemek isterler. Böyle insanlar gerektiği koşullarda başkalarıyla rekabet etmekten de geri durmazlar (Robbins, Judge, 2017).

2.1.2.5.1.5. McGregor'un X ve Y Teorisi

McGregor'un bireylere yönelik iki zıt yaklaşımı vardır. Bu zıtlıklardan ilki Kuram X'dir. Kuram X, negatifliği temel alır. Çalışanların iş yapmaktan hoşlanmadıklarını, fırsatını bulduklarında kaytaracaklarını, cezalandırma metodunun işe yarayacağını, çalışanların sürekli kontrol edilmesi gerektiğini ve hatta tehdit edilmesi gerektiğini ifade eder (Langton, Robbins, 2007).

Kuramın dayandığı ikinci zıtlık ise Kuram Y'dir. Kuram Y ise pozitifliği temel alır. Hedefe bağlı olan çalışanların öz kontrol ve öz yönelim kullanarak zaten yapmaları gerekeni yapacaklarını ifade eder. Kuram Y'ye göre, çalışanlar hedef belirleme konusunda istekli, hedefe ulaşma konusundan çaba sarf eden, kendilerini geliştiren, istekli, öz denetimi yüksek, azimli, kararlı kişilerdir (Robbins, Judge, 2017).

2.1.2.5.2. Süreç Teorileri

Motivasyonu ihtiyaçlar üzerinden tartışan kapsam teorilerinin aksine süreç kuramları amaç ya da sonuç gibi dışsal faktörler üzerinde dururlar. Başlıca süreç teorileri şunlardır:

- Edwin Locke'un Hedef Belirleme Kuramı,
- Vroom'un Beklenti Kuramı,
- Lawler ve Porter'in Beklenti Kuramı,
- Adams'ın Ödül Adaleti/ Eşitliği Kuramı,
- Pekiştirme Kuramı.

2.1.2.5.2.1. Edwin Locke'un Hedef Belirleme Teorisi

Locke'a göre bireyin motivasyon sağlayabilmesi için ihtiyacı olan şey bir işe dair hedefinin olmasıdır. Bu hedefin net ve açık olması, ulaşılabilir bir özellikte olması, işin yapıldığı kurumun hedefleriyle örtüşmesi gibi durumlar oluştuğunda bu hedef kişiyi motive ederek başarıya götürür (Eren, 2017). Kişinin bireysel hedefleri, yaptığı iş üzerinde dikkati sağlamasına, daha gayretli olmasına, sonuca ulaşmak için kararlı olmasına yol açar. Ayrıca zorlayıcı, ancak ulaşılabilir hedefler, sağlıklı dönütler alınmasıyla yüksek oranda performans göstermeyi sağlar (Şimşek vd, 2016).

Hedef belirleme kuramına göre, kişinin hedefi belirli ve kapsamlıysa, ulaşılabilir ölçütlerde ve bir o kadar da zorlayıcıysa bireyde gözle görülür bir motivasyon artışına sebep olur. Kişi bu tarz bir hedefe ulaşabilmek için yeni yöntemler geliştirmeye çabalar. Bu da kişinin gayretini, dikkatini, odaklanmasını ve sürekliliğini arttırır. Hedefe ulaşma sürecinde kişinin aldığı dönütler motivasyon düzeyini etkileyeceği gibi kullanılan stratejinin gözden geçirilmesine ve gerekirse yeni hedefler geliştirilmesine de sebep olur (Hoy, Miskel, 2015).

Locke, amacı olan çalışanların amacı olmayan çalışanlara göre çok daha yüksek bir performans sergilediklerini ve daha fazla başarılı olduklarını ifade etmektedir. Ayrıca kişinin bireysel hedefleriyle örgütün hedeflerinin paralellik göstermesi, hedeflerin ölçülebilir bir nitelikte olması, belirli bir süre sınırının olması, ara basamaklarının bulunması ve takibinin yapılabilmesi önem arz etmektedir (Tozkoparan, 2012).

2.1.2.5.2.2. Vroom'un Beklenti Teorisi

Beklenti kuramına göre kişiler hayatları ve seçimleri üzerinde söz sahibi olan kişilerdir. Akıl yürütme süreçlerini kullanarak mantıklı tercihlerde bulunma becerisine sahiptirler. Bu sebeple şimdiki ve gelecekteki davranışlarını seçme özgürlüğünü ellerinde bulundurlar. Ancak içinde bulundukları çevre bu tercihlerini etkileyecek bir güce sahiptir. Eğer çevrenin koşulları bireyin istek ve amaçlarıyla uyumluysa, gereksinimlerini karşılıyorsa, kişinin motivasyonu artacak ve eyleme geçecektir (Şimşek vd, 2016). Bu sebeple, motivasyon, bilinçli ve bilişsel bir süreçtir. Bireyler, kendi eylemleri sonucu açığa çıkan durumları öznel olarak değerlendirip nasıl bir yol izleyeceklerine karar verirler. Bu da beklenti, araçsallık, değerlik düşüncesinin ne kadar karşılandığıyla doğru orantılı olarak değişiklik gösterir.

Beklenti: “Çok çalışırsam, başarır mıyım?” sorusu beklentiye açıklar. Zorlu bir çalışmanın akabinde iyi bir sonuç elde edebileceğine kişinin ne kadar inandığını ifade eder (Hoy, Miskel, 2015).

Araçsallık: Eylem ile ödül arasındaki ilişkiyi ifade eder. Başarılı olursam, karşılığında ne elde edeceğim konusunda bireyin algısal yaklaşımı anlamına gelir.

Kişiler davranışları karşısından bir ödül bekliyorlarsa ve bu ödül tatmin edici bir yapıdaysa motivasyon artışına sebep olur (Hoy, Miskel, 2015).

Değerlik: eylem sonrası elde edilecek ödülün kişi tarafından değerini ifade eder. Burada bireysel yaklaşım önemlidir. Bir kişi için cazip olan bir ödül başka bir kişi için anlam teşkil etmeyebilir. Bireyin ödüle karşı hissettiği istek, ödülü de bir o kadar değerli hale getirir. “Uğraşım sonucunda alacağım ödülle ilgili ne hissediyorum?” sorusu bireyin motivasyonunu anlamamızı sağlar (Hoy, Miskel, 2015).

Beklenti kuramı bireysel ihtiyaçların aksine, bireyin beklentilerinin ne olduğunu merkeze alır. Bireyin amacı, seçimleri, sonuca ilişkin beklentileri kişinin motivasyonunu belirler. Kişinin belli bir sonuca ulaşmak için kurduğu beklenti ve sonuçta ulaşacağı ödülü arzulama düzeyi, başka bir ifadeyle açığa çıkacak olan sonucun önemi bireyde motivasyonun var olmasını sağlar. Bu sebeple ödül ve kişinin ödülle kurduğu ilişki çalışma performansını belirler. Ücret artışı, terfi olanağı, ikramiye, vb. örgüt içi güdüleyiciler çalışanların performansını artırıcı bir etkiye sahiptir. Ödüllerin çeşitlendirilmesi, ödülün çalışanın istek ve ihtiyaçlarıyla örtüşmesi ve ulaşılabilir bir ödül olması iş yerindeki performansı artırmak için önemli belirleyicilerdir (Güney, 2017).

2.1.2.5.2.3. Lawler ve Porter’in Beklenti Teorisi

Lawler ve Porter, Wroom’un kuramını merkeze almış, bazı eklerle bu kuramı daha da genişletmişlerdir. Çaba, performans, ödül ve memnuniyet arasındaki ilişkiye vurgu yaparak bu sistemin sağlıklı tanımlanmasının çalışan motivasyonunda önemli bir etkiye yol açtığını ifade etmektedirler (Güney, 2017). Çalışanların ödülünden beklentileri ne kadar yüksekse çabalarının da o kadar yüksek olacağı varsayımı beraberinde iyi bir motivasyonu da sağlamaktadır. Ancak, çalışanların gösterdiği bu çaba her zaman doğru orantılı bir şekilde artmayabilir. Çalışanların yetenekleri aynı olmayacağı için çabaları da aynı oranda değişiklik göstermeyebilir. Ayrıca bireyler başkalarının aldıkları ödülleri kendi aldığı ödülle karşılaştırarak, kendi aldığı ödülle başarısını örtüştüremezse, motivasyonunun düşmesi yaşayabilir. Buna ek olarak, kurumda sorumluluklar ve pozisyonlar net değilse, yeterince anlaşılır görev tanımları yoksa, motivasyon bu durumlardan da etkilenecektir (Eren, 2017).

Çalışanların çabaları ile elde edilen ödüller arasında bir denge bulunmalıdır. Ödüllerin adil dağıtılmadığı durumlarda çalışanlar arasında huzursuzluk açığa çıkması oldukça olasıdır. Ayrıca çalışanların, içsel ve dışsal ödüllere tepkileri de farklıdır. Yöneticilerin bu durumun farkında olması, başarı, onure edilme, değer verme gibi içsel ödül öğelerine daha fazla ağırlık vermesi gerekmektedir (Güney, 2017).

2.1.2.5.2.4. Adams'ın Ödül Adaleti/ Eşitliği Teorisi

1963 Yılında teorisini açığa çıkartan Adams, performans ve memnuniyet arasından önemli bir bağlantı olduğunu, performansın neticesinde açığa çıkan memnuniyet durumunun çalışanların eşitlik/eşitsizlik duygusunu önemli ölçüde belirlediğini ifade etmektedir. Bireyler işleri ve işleri neticesinde ortaya çıkan sonuçları arasında bir girdi çıktı ilişkisi kurmaktadır. Bu girdi ile çıktı arasında bir uyumsuzluk varsa bu da çalışmada motivasyon kaybına neden olur.

Adams'ın ödül adaleti kuramına göre girdi olarak nitelenen şeyler eğitim, zeka, deneyim, beceri, kıdem, sosyal statü ve yaş iken çıktı olarak ifade edilen ise ücret, ödül, kıdem tazminatı, sigorta, çalışma koşulları, belirsizlik ve takdirdir (Eren, 2017).

Adams'a göre bir iş yerindeki ödül adaleti oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Çalışanlar örgütteki geleceklerine ve performanslarına karar verirken, çıktıların adaletli bir şekilde dağıtılıp dağıtılmadığına bakarlar. Eğer bu çıktıların dağıtımında bir adaletsizlik hissedersen memnuniyetsizlik açığa çıkar. Bu memnuniyetsizliği ya kurum ortadan kaldırır ya da çalışanlar bireysel inisiyatifleriyle daha adil bir ortam yaratmak için çabalarlar. İşi yavaşlatma, işe geç gelme, gelmeme, diğer çalışanları etkileme yoluna gitme, daha fazla ücret isteme, işyeri araç gereçlerine zarar verme gibi davranışlarla çalışanlar eşitliği sağlama yoluna gideceklerdir. Dengesizlik durumu ortadan kalktığından birey de rahatlamış olacaktır (Eren, 2017). Kısacası bir kurumda girdi ile çıktı arasında bir uyumsuzluk, dengesizlik varsa bu durum çalışanları rahatsız eder ve bireyler de bu adaletsizliği ortadan kaldırmak için tepkide bulunurlar (Robbins, Judge, 2017).

2.1.2.5.2.5. Pekiştirme Teorisi

Bu kuram, davranışçılığın temel ilkesi olan pekiştirme üzerine inşa edilmişti. Skinner, pekiştirmenin olmadığı durumda öğrenmenin de olmayacağı varsayımını

ifade eder. Kişinin davranışları neticesinde ortaya çıkan çevresel değişiklikler, bireyin davranışını pekiştirme eğilimindeyse ya da kişiyi rahatsız edici durumlarda uzaklaştırıyorsa kişi o eylemi yapmaya devam eder. Tam tersi durumda, davranışın sonucunda bir ceza ya da istenmeyen bir durum açığa çıkıyorsa, kişi o davranışı sürdürmekten vazgeçer. Yani pekiştirilen davranışlar yeniden eyleme geçmeyi sağlarken, pekiştirilmeyen davranışlar ise zaman içerisinde sönümlenir ve ortadan kalkar (Corey, 2008). Pekiştireçlerin öğrenme üzerinde bu kadar önemli olduğunu öne süren pekiştirme kuramı, istendik davranışın açığa çıkması için sürekli ödülleri kullanır. Her ödülün her bir bireyde etkisi farklı olacağı için ödüllerin çeşitliliği de önemlidir (Şimşek vd, 2016).

Pekiştirme kuramı içsel süreçlerle ve ihtiyaçlarla ilgilenmez, davranışı çevresel koşullarla değerlendirir. Bir davranış sonucunda iyi ve tatmin edici bir pekiştireç geliyorsa o davranışın yapılma sıklığı artar. Örneğin kurumun yöneticisi çalışanlarına ek mesaiye kalmaları, bunun karşılığında da fazla mesai ücreti alacakları vaadinde bulunursa çalışanlar fazla mesaiye kalmayı tercih edebilirler. Ancak, fazla mesai sonrası ek ücretlendirme uygulanmıyorsa kimse fazla mesaiye kalmayı istemeyecektir ya da zorunlu olarak kalacak ancak verimsiz çalışacaklardır (Robins, Judge, 2017).

2.1.2.6. Öğretmen Mesleki Motivasyonu

İşlerinde gerekli motivasyonu sağlayamayan insanlar maddi ve manevi doyumsuzlukla birlikte mutsuz hissetmektedir. Bu da çalışanların işlerini isteksiz yapmalarına, yapmak istememelerine sebep olmaktadır. Öğretmenlik, bu durumun en çok yaşandığı mesleklerden birisidir (Çiçek, Sağlam, 2007). Öğrenci motivasyonuna etkisi üzerinden düşünüldüğünde, öğretmenin motivasyonu eğitimde çok önemli bir yerde durmaktadır. Öğretmenin motivasyonu, eğitimin daha iyi yapılabilmesi için arzulu olmak ve bu arzuyu devam ettirebilmek şeklinde açıklanmıştır (Michaelowa, 2002). Bir öğretmen sadece öğretim yapmaz. Varlığıyla, duruşuyla öğrencilerine rol model olur. Öğrencilerini istekli hale getirerek onları öğrenmeye güdüler. Farklı farklı yapılarıdaki öğrencilerin özel durumlarını ve hazırbulunuşluklarını bilerek onları motive eder. Öğretim ortamını zenginleştirir ve aileyi, toplumu da öğrenme sürecine dahil eder. Mesleki bilgi ve deneyim konusunda kendisini geliştirir. Vereceği dersler konusunda ön hazırlık yapar. Bir öğretmen her ne kadar öğreten

olsa da öğrenen kısmını ihmal etmez. Mesleğinin gerektirdiği, kişisel, akademik, sosyal vb. hazırlıklarını yürütür. Tüm bunları maksimum düzeyde hayata geçirebilmesi için öğretmenin motivasyonunun da üst düzeylerde tutulması önemlidir (Yazıcı, 2009).

Öğretmenin motivasyonu doğrudan alakalı bir durum ise öğrenci motivasyonudur. Öğrencilerin öğrenmesinde öğretmenler çok önemli bir noktada durmaktadır. Öğrencilerin, öğretmenlerinin motivasyonuna dair algıları ile kendi duygusal durumları ve motivasyonları arasında önemli bir ilişki vardır (Frenzel vd, 2019).

Öğretmenin motivasyonunu düşüren faktörlere bakıldığında ise öğretmenin kendine güveni, kişisel faktörler, öğretmenin kişiliği, sınıf yapısı, öğrenci davranışları, ekonomik-sosyal statü, ödül sistemi gibi başlıklar ön plana çıkmaktadır (Alam ve Ferid, 2011). Bunlarla birlikte; öğretmenin özerk çalışabilmesinin engellenmesi, mesleğin doğası gereği öğretmenin stresli olması, aynı içeriği sürekli anlatıyor oluşları, öğretmenlerin yeterli eğitim alamamaları ve bunun yarattığı düşük özyeterlik duygusu, entelektüel açıdan yetersiz bir gelişim ve kariyer olanaklarının oldukça sınırlı olması öğretmen motivasyonunun düşmesine yol açmaktadır (Dörnyei, Ushioda, 2011).

Okullardaki yöneticilerin öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olmasında payları çok fazladır. Okul yöneticilerinin, öğretmene gerekli değeri verme, yaptığı işin önemli bir iş olduğunu hissettirme, bireysel çevresel koşulları öğretmen lehine kullanabilme gibi becerilere sahip olması gerekmektedir (Çiçek, Sağlam, 2007). Okul müdürleri, öğrenci ve öğretmenlerin sosyal ihtiyaçlarını fark edip bu ihtiyaçlara karşı hassas olmalıdır. Bir okul müdürünün, bir öğretmeni, hak etmediği halde, olması gerekenden fazla övmesi de öğretmenler arasında güvensizliğe sebep olacaktır. Yine okul müdürleri kişisel sebeplerle öğretmene ceza veya gözdağı veriyorsa bu da öğretmenlerin motivasyonu azaltacaktır (Güney, 2017).

Bir öğretmenin ve eğitim ortamının motivasyonunu arttıracak bir diğer husus ise olumlu bir okul iklimidir. Okul iklimi sağlıklı oturmuş kurumlarda, müdür, öğretmen ya da öğrenci değişse bile, var olan motivasyon düzeni aynen devam eder. Öğretmenlerin çoğu yaptığı işi özenle ve dikkatlice yapıyorsa, sorumluluklarını

yerine getiriyorsa okuldaki diğer öğretmenler de dikkat çekmemek için onlara uyacaktır (Güney, 2017).

Öğretmen motivasyonuna dair alan yazında çok fazla çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların pek çoğu nicel çalışmalardır. Bu nicel çalışmalarda öğretmen motivasyonunu ölçmek amaçlı çok çeşitli ölçekler kullanıldığı görülmektedir. Bu ölçeklerden bazıları ise şunlardır:

Öztürk ve Uzunkol tarafından 2013 yılında İlköğretim Öğretmeni Motivasyon Ölçeği geliştirilmiştir (Öztürk, Uzunkol, 2013). Akdemir ve Arslan tarafından 2013 yılında Öğretmen Motivasyonu Ölçeği geliştirilmiştir (Akdemir, Arslan, 2013). Yavuz Tabak, Sönmez, Yenel ve Kan tarafından 2019 yılında Öğretmenlerin İş Motivasyonları Kaynakları Ölçeği geliştirilmiştir (Yavuz Tabak vd, 2019). 2019 Yılında Yıldız ve Taşgın tarafından Öğretmen Motivasyon Ölçeği geliştirilmiştir (Yıldız, Taşgın, 2019). Karabağ Köse, Karataş, Küçükçene ve Taş tarafından 2020 yılında Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği geliştirilmiştir (Karabağ Köse vd, 2020). Akan ve Kılıç tarafından 2020 yılında Öğretmen Motivasyonu Ölçeği geliştirilmiştir (Akan, Kılıç, 2020).

2.1.3. Tükenmişlik Kavramı ve Bu Kavramla İlgili Kuramsal Açıklamalar

Tükenmişlik kavramını 1974 yılında Freudenburg alanyazına kazandırmıştır. Başarıda azalma, çevreye duyarsızlaşma ve çalışma isteğinin azalması ile birlikte gelen zihinsel, fiziksel ve duygusal yorgunluk olarak ifade edilmektedir (Maslach ve Jackson, 1984). “Tükenmişlik, başarısız olma, yıpranma, enerji ve gücün azalması veya tatmin edilemeyen istekler sonucunda bireyin içsel kaynaklarında meydana gelen tükenme durumu” şeklinde tanımlanmıştır Freudenberg, yorulmazlık, dinamiklik, yetenekli olma ve karizmatik olmayı bireyin tükenmişlik düşünceleriyle birlikte tartışmıştır. Bireyler ideal benliğinde yer alan imajları koruyarak bir yandan da duygusal kaynaklarını tüketirler. Bu tükenme de adım adım ilişki kesme, uzaklaşma, körlenme ve bitkinlik aşamalarıyla kendini gösterir (akt. Polat, 2018).

Freudenberg’in çalışmalarıyla alanyazında ifade bulan tükenmişlik kavramı üzerinde çalışmalara öncülük eden kişiler Maslack ve Jackson’dır. Maslack ve Jackson tükenmişliği, fiziksel ve zihinsel bir sendrom olarak vurgular. Fiziksel

bitkinlik, süregelen yorgunluk, çaresizlik, umudu kaybetme, hayata ve işe yönelik olumsuz tutumların artmasının sonucunda bireyin yaşadığı sendrom olarak ifade ederler (Maslack, Jackson, 2000).

İş yapan ve hizmet alan arasındaki ilişkilerin duygu yüklü olması Maslack’a göre tükenmişliği açığa çıkartır. Duygu yükü fazla olan öğretmenlik, hemşirelik, hekimlik, avukatlık gibi insanlarla birebir teması gerektiren mesleklerde tükenmişlik daha çok görülmektedir. Bu tükenmişlik, üç boyutlu bir sendrom olarak ortaya çıkmaktadır. Kişide tükenmişlik arttığında olumlu duygular, yerini olumsuz duygulara bırakır. Enerji yerine duygusal tükenme, aidiyet yerine duyarsızlık, yeterlilik yerine yetersizlik görülmeye başlar (Maslack, Jackson, 2000).

2.1.3.1. Duygusal Tükenmişlik

Kişilerin enerjilerinin azalmasıyla fiziksel ve duygusal olarak stres yaşamaları halidir. Bu kişiler işlerine karşı eskisi kadar istekli hissetmezler ve ertesi gün işe gitmek konusunda yoğun endişeler yaşarlar. İşlerinde verim sağlayacak enerjiyi yaratan kaynakları tükenmiştir ve yeniden yüklemek için güç bulamazlar (Cordes, Dougherty, 1993).

2.1.3.2. Duyarsızlaşma

Tükenmişlik yaşayan çalışanların, hizmet sundukları kişilere karşı katı tutum, negatiflik ve tepkisizlik geliştirmeleri içerir. Çalışanlar diğer kişilere zamanla insan yerine nesne gibi yaklaşmaya başlar. Alaycı ve umursamaz bir hal, küçük düşürücü bir dil, başkalarından tehlike sezinleyip oldukça mesafeli olma gibi davranışların hakim olduğu tükenmişlik sendromunun ikinci boyutudur (Maslack, Jackson, 2000).

2.1.3.3. Düşük Kişisel Başarı Hissi

Kişinin yeterli duygusunun düşmesi, kendisini olumsuz değerlendirmeye başlamasını ifade eder. Pozitiflik, başarı ve yeterli duygularında azalma görülürken, işlerinde başarı gösteremediğini düşünen çalışanlar kendilerini suçlu hissetmeye başlarlar. Ayrıca gösterdikleri çabanın da boşuna olduğunu düşünerek umutsuzluğa kapılırlar (Cordes, Dougherty, 1993).

2.1.3.4. Edelwich ve Brodsky'ye Göre Tükenmişliğin Evreleri

Edelwich ve Brodsky, idealizmin hayal kırıklığına dönüşmesinin tükenmişliğe yol açtığını ifade etmişlerdir. Tükenmişliği, birbiri ardına izleyen aşamalardan oluşan bir süreç olarak tanımlamışlardır. Bu aşamalar, İdealist coşku ve hayal kırıklığı, Durgunlaşma, Engellenme, Apati ve Müdahaledir (Edelwich, Brodsky, 1980).

2.1.3.4.1. İdealist Coşku ve Hayal Kırıklığı

Enerjinin ve verimin en yüksek olduğu dönemdir. Birey çalışma hayatına yeni başlamıştır. Yüksek beklenti ve umut, motivasyonun fazlalığı, kendisini işe ve iş arkadaşlarına kanıtlama isteği ile birlikte kişi maksimum çabayla çalışır. Bu çalışmanın karşılığında övgü ve takdir bekleyen çalışan önyargı, sorun ve engellerle karşılaşır ve yaşadığı hayal kırıklığıyla tükenmişliğin durgunluk dönemine doğru geçiş yapmaya başlar. Bu genellikle çalışma hayatının ilk yılında görülür (Edelwich, Brodsky, 1980).

2.1.3.4.2. Durgunlaşma

Beklentilerinin karşılanmadığını gören bireyin enerji düzeyi düşmeye başlar. Kişi artık sorunları çözmekten vaz geçmiştir. Sorunların artması ve çözümsüzlüğün başat hale gelmesiyle işten soğuma, işe gelmek istememeler başlamıştır. Bireyin ilgisi artık iş ve işin gerekleri olmaktan çıkıp kişisel zevkler, hobiler ve para kazanmak haline dönüşmüştür (Edelwich, Brodsky, 1980).

2.1.3.4.3. Engellenme

Zaman içerisinde kişi mesleğini başarmak için engellendiğini düşünür. Bu engellenme hem kişinin hizmet verdiği kişilerin ihtiyaçlarını karşılayamayarak engellenmesi hem de diğerlerinin ihtiyaçlarını karşılarken kendi ihtiyaçlarının doyurulamamasından kaynaklı yaşanan engellenmedir. Bu engellenmenin her iki şekli de bireyi mutsuz eder ve davranışsal ve duygusal problemler yaşamasına yol açar.

2.1.3.4.4. Apati

Engellenme aşamasının ardından bireyin geliştirdiği tepkisel davranışları içerir. İş yavaşlatma, işe geç kalma, işten erken ayrılma, rapor alarak işe gelmeme gibi eğilimlerin görüldüğü bir dönemdir. Bireyin umutsuzluğu iyice artmış ve duygusal çöküntü yaşanmaya başlanmıştır (Edelwich, Brodsky, 1980).

2.1.3.4.5. Müdahale

İlk dört aşamada açığa çıkan tükenmişliğin telafisi için yapılacakları kapsar. Bireyin işinin değiştirilmesi, iş tanımının değiştirilmesi, eğitim verilmesi, özel hayat düzenlemeleri yapılması gibi değişiklikleri içerir (Edelwich, Brodsky, 1980).

2.1.3.5. Tükenmişliğin Belirtileri

Perlman ve Hartman işteki stresin iki ayrı sebepten ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Birincisi; bireyin işi yürütmek için yeterli bilgi ve donanıma sahip olmaması, ikincisi ise bireyin istek ve ihtiyaçlarıyla işin örtüşmemesidir. Bu iki koşuldan herhangi biri var olduğunda birey stres yaşamaya başlar. Stresin artmasıyla birlikte, birey bu duruma davranışsal, bilişsel ve fizyolojik tepkiler geliştirmeye başlar. Bu tepkilerden hangisinin daha başat olacağını bireyin kendisi ve işle ilgili değişkenler belirler. Tüm bunların sonucunda da stresin artması ve strese verilen duygusal tepkinin kronikleşmesiyle tükenmişlik oluşur (Perlman, Hartman, 1981).

Stres, işkolik insanlarda daha fazla olabileceği gibi, işten aşırı beklenti içerisinde olan ya da işin gereklerini yeterince yerine getiremeyen kişilerde de fazlasıyla görülür. Yoğun iş yükünün getirdiği stres altında ezilen insanların zaman içerisinde tükenme belirtileri gösterdiği, özellikle yüksek başarı beklentisinin zaman içerisinde tükenmeyi de beraberinde getirdiği görülmüştür (Baltaş, 1998).

Tükenme çoğu zaman sinsice ilerleyip artarken, bazen bireyin hayatındaki ani bir değişimle birlikte birden ortaya çıkar. Kişinin farkına varmadığı tükenmişlik duygusu, bir hastalık, sınav, yakın kaybı vb. yaşamsal zorlanmalarla sinsice ilerlerken çok hızlı bir şekilde açığa çıkıp kendini gösterebilir. Bu durum işin kalitesini etkileyebileceği gibi, tükenmeyi yaşayan bireyin yaşam kalitesini de etkiler (Dolunay, 2001). İşin işleyişini bozan ve de bireyin yaşam kalitesini düşüren tükenmişliğin çok çeşitli belirtilerle birlikte ortaya çıktığı görülmektedir (Ersoy, 2001):

2.1.3.5.1. Fiziksel Belirtiler

- Kronik yorgunluk,
- Güçsüzlük,
- Enerji kaybı,

- Yıpranma,
- Kolay geçmeyen soğuk algınlığı ve gripler,
- Gastrointestinal bozukluklar,
- Baş ağrısı, bulantı, kusma,
- Bel ağrısı, kas krampları
- Solunum güçlüğü ve uyku bozukluklarıdır (Ersoy, 2001).

2.1.3.5.2. Duygusal Bozukluklar

- Kendini güvensiz hissetme,
- Ümitsizlik, kırgınlık,
- Sabırsızlık, içe kapanma,
- Çabuk öfkelenme, ani iritasyon ve engellenme belirtileri, negativizm,
- Huzursuzluk, depresif duygulanım,
- Apati, suçluluk ve başarısızlık hissi,
- Çaresizlik, konsantrasyon güçlüğü, kolay ağlama, hevesizlik,
- Alınganlık,
- Görevlilere fazla güvenmeme, onlardan kaçınma,
- Bazı işleri erteleme ya da sürüncemede bırakma,
- Örgütlemeye yetersizlik, kuruma yönelik ilginin kaybı, şeklinde sıralanabilir.

Özetle yukarıda sıralanan olumsuz duygulanımlar da artış olurken, saygı, arkadaşlık gibi olumlu sayılabilecek duygularda azalma gözlenmektedir (Ersoy, 2001).

2.1.3.5.3. Ruhsal Bulgular

- Doyumsuzluk,
- İş bırakma, işi savsaklama,
- Diğer insanları eleştirme,
- İlgisizlik, insanlarla ilgilenmeme,
- Arkadaşlarına alaycı ve suçlayıcı olma,
- Problem çözmede zorlanma,
- Değişime direnç ve unutkanlık (Ersoy, 2001).

2.1.3.6. Tükenmişliğin Nedenleri

2.1.3.6.1. Bireysel Nedenler

“Yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, etnik yapı, eğitim düzeyi, kişilik özellikleri, çalışma süresi, kişisel gereksinimler, motivasyon düzeyi, strese dayanma gücü, benlik saygısı, güçsüzlük duygusu, hayır diyememe, engel koyamama ve empati kuramama tükenmişliğin artmasında önemli etkenlerdir” (Maslack, Jackson, 2000).

Çalışmalar kişinin yaşının tükenmişliği üzerinde önemli bir belirleyici olduğunu göstermiştir. Genç insanların, daha deneyimli insanlara göre, işte yaşadıkları tükenmişliğin daha fazla olduğu görülmektedir. Bekar çalışanlar evlilere göre, çocuğu olmayan çalışanlar da çocuklu çalışanlara göre daha fazla tükenmişlik yaşamaktadırlar. Ayrıca kişilerin gerçekçi olmayan, işle uyuşmayan, karşılanamayan beklentilerinin de tükenmişliğin artmasında rol oynadığı görülmektedir (Maslack, Jackson, 2000).

2.1.3.6.2. Yönetimsel Nedenler

İşyeri yöneticileriyle çalışanların hedeflerinin uyumsuzluğu, yöneticilerle iletişim sorunları, iş yükünün fazla olması, çalışanların kararlara katılamaması ve yönetimden destek görememeleri ve yönetimin otoriter tutumu tükenmişliği arttırmaktadır (Maslack, Jackson, 2000).

2.1.3.7. Tükenmişlikle Baş Edebilme Yolları

Tükenmişlik birden ortaya çıkıp aniden gelişen bir olgu olmadığı için tükenmişliğin giderilmesi de kısa sürede gerçekleşemez. Tükenmişlikle mücadele edebilmek için bireyin tükendiğini kabul etmesiyle birlikte bireysel ve kurumsal önlemler alınarak tükenmişlik ortadan kaldırılabılır.

Dinlenme, ara verme en öncelikli yapılacaklardır. Tükenmişlik yaşayanların destek ve ilgi ihtiyaçları için çalışanların deneyim paylaşımları önemlidir. Bireyin hizmet içi eğitime, alanında gelişimini sağlayacak aktivitelere katılması konusunda teşvikte bulunulmalıdır. Yöneticilerin yönetim şekillerinin çalışanlar üzerindeki etkisini öngörerek tutum ve davranış değişikliğine gitmeleri gerekmektedir. Yine yöneticilerin iletişim becerilerini artırarak kurum içi ilişkileri

geliştirmeleri önemlidir. Kurum içi olumsuz yarışma durumları engellenerek anti-burnout programları uygulanmalıdır (Özyurt, 2003).

2.1.3.8. Öğretmen Tükenmişliği

Eğitim ortamına, öğrencilere, yönetim desteğinin eksik olmasına geliştirilen bir tepki olarak öğretmende tükenmişlik görülebilir. Amerikan Stres Enstitüsü'nün yaptığı çalışmaya göre, öğretmenlik gündelik hayat problemleriyle etkili mücadele etmeyi zorlaştıran yüksek riskli mesleklerden birisi olarak değerlendirilmiştir.

Eğitim ortamında yaşanan stresin temel kaynağı, kişinin zihninde var ettiği ideal öğretmenlik ile birlikte ideal bir kişilik ve benlik modelinin bir süre sonra yaşanan gerçeğe uyuşmamasından kaynaklanmaktadır. Kişi, var ettiği ideal benliği ile problemlere çözüm yolları geliştirir ve bu da kendine olan güvenini artırır. Ancak aksi bir durumla karşılaşması da bireyde strese sebep olur (Bayramoğlu, 2008).

Öğretmenin sürekli stresli ortamlara maruz kalması, onun fiziksel ve duygusal olarak yıpranmasına yol açmakta, bu durum da kişinin stresle baş etme becerisini azaltmaktadır. Tüm bu yıpranmalara, hayal kırıklığı, süreğen kaygı gibi faktörler de eklendiğinde, stres de bir sendroma dönüşerek tükenmişlik halini almaktadır (Dolunay, 2001).

Öğretmen tükenmişliği ile ilgili yapılan çalışmalarda öğretmenin yaşı, cinsiyeti, evli olup olmadığı, mesleki kıdemi, eğitim düzeyi, kurumdaki görev süresi, öğretmenin kendisini etkili bir öğretmen olarak görüp görmediği, öğretmenliğin ödüllendirilmesi, kişilik özellikleri gibi değişkenlerin sıklıkla araştırıldığı görülmektedir. Ayrıca kurumun öğretmen tükenmişliğine olan etkisi, yöneticilerin iletişimi, kurumdaki rol karmaşası, karar verme süreçleri, idarecinin tutumu, kurumun kurumsal yapısı ve işleyişi gibi değişkenler üzerinden tartışılmıştır (Dolunay, 2001).

Öğretmen tükenmişliği üzerine alanyazında pek çok çalışmaya rastlamak mümkündür. Bu çalışmalarda öğretmen tükenmişliğini ölçebilmek için çeşitli ölçeklerden faydalanıldığı görülmektedir. Bu ölçekler arasında en sık kullanılanlardan birisi Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'dur. Maslach tarafından geliştirilen bu form, İnce ve Şahin tarafından 2015 yılında Türkçeye

uyarlanmıştır (İnce, Şahin, 2015). Bunun dışında çalışmalarda kullanıldığı görülen ölçeklerde bazıları ise şöyledir:

Pines tarafından 2005 yılında geliştirilen Tükenmişlik Ölçeği Kısa Formu 2009 yılında Tümkaya ve diğerleri tarafından Türkçeye uyarlanmıştır (Tümkaya, Çam, Çavuşoğlu, 2009). Evci ve Aylar tarafından 2017 yılında Öğretmenlerde Tükenmişlik Düzeyi Öz-Algı Ölçeği geliştirilmiştir (Evcı, Aylar, 2017). 2002 Yılında Friedman tarafından geliştirilen Friedman Okul Müdürü Tükenmişliği Ölçeği, Özer ve diğerleri tarafından 2012 yılında Türkçeye uyarlanmıştır (Özer vd, 2012). 2008 Yılında Yüksel ve diğerleri tarafından Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği geliştirilmiştir (Yüksel vd, 2008).

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öğretmen özyeterliği, motivasyonu ve tükenmişliği ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Öğretmen Özyeterliği ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Öğretmen özyeterliği ile ilgili alanyazında çok geniş kapsamda çalışmalar olmakla birlikte bu çalışmalar genellikle her bir branş öğretmenin (Fizik, Türkçe, Matematik, Müzik, Beden Eğitimi vb.) özyeterlik inançlarıyla ilgili çalışmalar ve öğretmen adaylarının özyeterlikleri ile ilgili çalışmalardan oluşmaktadır. Burada örneği verilen çalışmalar, genel öğretmen özyeterliğiyle ilgili çalışmalardan derlenmiştir.

Ocak, Kalender ve Ocak tarafından 2017 yılında yapılan Öğretmenlerin Öz yeterlik Algıları ile Öğretme-Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi çalışması, öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları ile öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma, Afyonkarahisar İlinde görev yapan 357 ilkökul ve ortaokul öğretmeniyle yürütülmüş, betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmenlerin bireysel faktörler bağlamında özyeterlilik algıları ile yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki çıktığı, geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı

arasında ilişki olmadığı bulunmuştur. Dışsal faktörler bağlamında ise öz- yeterlilik algıları ile yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı arasında negatif yönde anlamlı ilişki, geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı arasında negatif yönde anlamlı ilişki görülmüştür. Öğretme-öğrenme anlayışlarının ise özyeterlilik algılarının anlamlı birer yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ocak vd, 2017).

Kaçar ve Beycioğlu'nun 2017 yılında yaptığı İlköğretim Öğretmenlerinin Özyeterlilik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi araştırması, ilköğretim öğretmenlerinin özyeterliliklerinin ne düzeyde olduğunun çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, İzmir'in Buca ilçesinde 502 öğretmenle yürütülen betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın sonucuna göre, cinsiyet, branş, çalıştıkları okullarda öğrenim gören öğrenci sayısı değişkenlerine göre öğretmen özyeterliliğinde anlamlı bir değişiklik olmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre özyeterlilik inançları incelendiğinde Fizyolojik ve Duygusal Durumlar alt boyutunda anlamlı farklılıklar görülmüştür. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre özyeterlilik inançları, ölçeğin bütününde ve alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği saptanmıştır. Dolaylı Yaşantılar ve Fizyolojik ve Duygusal Durumlar alt boyut puanlarının öğretmenlerin mezun olduğu fakülteye göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır (Kaçar, Beycioğlu, 2017).

Aslan ve Kalkan'ın 2018 yılında yaptığı Öğretmenlerin Öz yeterlilik Algılarının Analizi çalışması, ortaokul ve lise öğretmenlerinin özyeterlilik algısını ölçmek amacıyla yapılmıştır betimsel bir çalışmadır. Araştırma, Malatya Doğanşehir'de çalışmakta olan 164 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin özyeterliliklerinin oldukça yeterli bir düzeyde olduğu, cinsiyet ve branş değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı, mesleki kıdem, çalışılan okul türü ve en son mezun olunan okul türü değişkenleri açısından ise anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir (Kalkan, Aslan, 2018).

Aytaç'ın 2018 yılında yaptığı Öğretmenlerin Özyeterlilik Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi çalışmasında 249 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin özyeterlilik algılarının düzeyi “yüksek” olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ancak eğitim alanı, görev yaptığı bölge ve iş

tecrübesi değişkenlerinde anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda il merkezinde görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algı düzeyleri kırsal kesimde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Temel eğitim alanındaki öğretmenlerin (okul öncesi ve sınıf öğretmenleri) diğer alanlardaki öğretmenlere göre daha yüksek öz-yeterlik algılarına sahip oldukları görülmüştür. Son olarak, öğretmenlerin deneyim düzeyleri arttıkça özyeterlik algıları da artmaktadır (Aytaç, 2018).

Bozbayındır ve Alev'in 2018 yılında gerçekleştirdiği Öğretmenlerin Öz Yeterlilik, Proaktif Kişilik ve Değişime Açıklık Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı çalışmasında özyeterlilik algısının değişime açıklık üzerindeki etkisini belirleyebilmek ve bu etkide proaktif kişiliğin aracılık rolünü ortaya koyabilmeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında Gaziantep İli'nde görev yapan 356 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre özyeterliliğin proaktif kişilik ve değişime açıklık üzerinde negatif bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, proaktif kişiliğin, özyeterlilik ve değişime açıklık arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü olduğu saptanmıştır (Bozbayındır, Alev, 2018).

Alev ve Bozbayındır'ın 2018 yılında yaptığı Öğretmenlerin Genel Öz Yeterlilik Algıları, İzlenim Yönetimi Taktikleri Kullanımları ve Duygusal Emek Davranışları Arasındaki İlişki adlı çalışma için Gaziantep İli Şehitkamil ve Şahinbey İlçelerinde bulunan 480 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin genel özyeterlilik algılarının izlenim yönetimi taktikleri kullanımı ve duygusal emeğin yüzeysel rol yapma alt boyutu ile negatif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin genel özyeterlilik algılarının duygusal emeğin derinden rol yapma ve doğal duygular alt boyutları ile pozitif yönde bir ilişkisi olduğu bulunmuştur. İzlenim yönetimi taktikleri kullanımının genel özyeterlilik ve yüzeysel rol yapma arasında tam aracı rolü, derinden rol yapma ile arasında ise kısmi aracı rolü olduğu saptanmıştır (Alev, Bozbayındır, 2018).

Aktürk ve Delen'in 2020 yılında yaptığı Öğretmenlerin Teknoloji Kabul Düzeyleri ile Öz yeterlik İnançları Arasındaki İlişki çalışması, öğretmenlerin teknoloji kabulleri ile özyeterlik inançlarının belirlenmesi ve bunlar arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma, Konya İl Merkezinde

çalışmakta olan 157 öğretmen üzerinde yapılmış, öğretmenlerin teknoloji kabul düzeyleri ile akademik, mesleki, sosyal ve entelektüel öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin teknoloji kabul düzeyleri ile akademik, mesleki, sosyal ve entelektüel öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkilerin pozitif yönde ve anlamlı olduğu bulunmuştur (Aktürk, Delen, 2020).

Yavuz'un 2020 yılında yaptığı, Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Özyeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi çalışması İstanbul İli'nde bulunan özel eğitim okullarında çalışan 369 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırma sonucuna göre, cinsiyet değişkeni açısından genel ölçek puanında ve ölçek alt boyutlarında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık görülürken, iş arkadaşlarından destek görme, özel eğitimde çalışmayı uygun görme, çalıştığı öğrenci grubu, yaş ve çalışma yılı değişkenlerine göre genel ölçek puanlarında ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır (Yavuz, 2020).

Kalkan'ın 2020 yılında yaptığı Öğretmenlerin Öz yeterlik İnançları ve İş Doyumu Arasındaki İlişki: Bir Meta Analiz Çalışması adlı çalışmasıyla 35 ayrı çalışmayı incelemiştir. Yaptığı incelemeler sonucunda, öğretmenlerin özyeterlik inançları ve iş doyumları arasındaki ilişkinin genel etki büyüklüğünün pozitif ve orta düzeyde olduğunu belirlemiştir. Ayrıca öğretmenlerin özyeterlik inançları ve iş doyumları arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmaların etki büyüklükleri arasında moderatör değişkenlere (çalışmanın yapıldığı yıla, yere, okul türüne ve çalışmalarda kullanılan ölçeklerin türüne) göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (Kalkan, 2020).

Can ve Gündüz'ün 2021 yılında yaptığı Öğretmenlerin Güç Mesafesi ve Özyeterlik Algıları ile İşe Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişki adlı çalışma için Kırklareli'nde görev yapan 497 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin özyeterlik algıları orta düzeyde çıkmıştır. Genel güç mesafe ölçeği toplam puanları ile öğretmen özyeterlilik ölçeği yenilikçi davranış alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin güç mesafesi, öz-yeterlik ve işe yabancılaşmanın sadece öğretmen özyeterlilik toplam puanları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Can, Gündüz, 2021).

2.2.2. Öğretmen Mesleki Motivasyonu ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın 2013 yılında Öğretmenlerin Motivasyon Etkenleri adında bir çalışma yürütmüşlerdir. Ada ve diğerleri araştırmalarını Erzurum Merkez’inde çalışan 19 öğretmenden veri toplayarak gerçekleştirdikleri nitel araştırma sonucunda, “63 dışsal motive edici etken, 19 içsel motive edici etken, 82 motivasyon bozucu dışsal etken, 9 motivasyonu bozucu içsel etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin motive olmaları ve buna bağlı olarak çalışmalarında başarılı olabilmeleri için güçlü ve güven telkin edici bir yönetici desteğine ihtiyaç duyulmaktadır. İfade edilen etkenlerin daha çok insan ilişkileri ve insan nitelikleriyle ilgili olduğu görülmektedir. Sosyoekonomik durumu düşük olan bölgelerde sınıf öğretmenlerinin motive olmak için güçlü ve güven telkin edici bir yönetici desteğine, doyum verici insan ilişkilerine ve başarılı olma duygunu yaşama gibi sosyal gereksinimlere ihtiyaçları olduğu görülmüştür.” (Ada vd, 2013).

Recepoğlu, 2013 yılında, Öğretmenlerin İş Motivasyonlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi adlı çalışma yürütmüştür. Araştırma için Kastamonu İli Merkezi’nde görev yapan 262 öğretmenden veri toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile cinsiyet, öğrenim durumu, branş ve çalışılan okuldaki görev süresi arasında anlamlı bir fark bulunmazken, yaş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmuştur (Recepoğlu, 2013).

Ertürk, 2016 yılında yaptığı Öğretmenlerin İş Motivasyonu adlı çalışmada, Bolu Merkezi’nde bulunan 428 öğretmenden veri toplamıştır. Araştırma sonucuna göre, “öğretmenlerin içsel motivasyon algılarının yüksek, dışsal motivasyon ve iş motivasyonu algılarının ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin içsel motivasyonları cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark gösterirken, dışsal motivasyon ve iş motivasyonu algılarında cinsiyet değişkeni anlamlı fark oluşturmamıştır. Öğretmenlerin yaşları arttıkça iş motivasyonu ile boyutlarına ilişkin algılarının da yükseldiği saptanmıştır. Kıdem arttıkça öğretmenlerin iş motivasyonları yükselmektedir.” (Ertürk, 2016).

Urhan, 2018 yılında yaptığı, Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine Etki Eden Değişkenlerin Analizi adlı çalışması için, Konya İli Meram İlçesinde görev yapan

404 öğretmeninden veri toplamıştır. Bu verilerin analizi sonucunda, “öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin cinsiyet ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Medeni durum açısından, evli öğretmenlerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve genel motivasyonlarının daha yüksek düzeyde olduğu gözlenmiştir. Yüksek öğretmen okullarından mezun olan katılımcıların dışsal motivasyon ve genel motivasyon puan ortalamaları, fen-edebiyat fakültelerinden mezun olan katılımcılara kıyasla anlamlı düzeyde yüksektir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin tüm motivasyon boyutlarındaki puanları devlet okullarında çalışan meslektaşlarından daha yüksek düzeydedir.” (Urhan, 2018).

Karabağ Köse, Taş, Küçükçene ve Karataş’ın 2018 yılında yaptığı Öğretmen Motivasyonunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme adlı nitel çalışmada 10 yönetici ve 10 öğretmeninden veri toplanmış, bu veriler analiz edildiğinde ise öğretmenlerde motivasyon kaynağı içsel, yöneticilerde ise dışsal olarak çıkmıştır. “Motivasyonun, okul içi ve velilerle ilgili faktörlerin yanı sıra, FATİH Projesi, 12 yıllık zorunlu eğitim sistemi, müfredat çalışmaları gibi genel politikalardan ve eğitim politikalarındaki istikrarsızlıktan etkilendiği; ayrıca motivasyonla ilgili öğretmen ve yönetici görüşlerinde önemli farklılaşmalar olduğu” görülmüştür (Karabağ Köse vd, 2018).

Tulunay Ateş ve Buluç’un 2018 yılında yaptığı, İlköğretim Öğretmenlerinde Motivasyon ve Örgütsel Bağlılığın Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi adlı çalışmada Bartın İlinde görev yapan 525 öğretmeninden veri toplanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda ilkokul öğretmenlerinin motivasyonları ile öğrenim durumu ve kıdeme göre anlamlı bir fark bulunmazken, cinsiyet, yaş ve okulun bulunduğu yere göre anlamlı bir fark bulunmuştur (Tulunay Ateş, Buluç, 2018).

Nokay, 2019 yılında yaptığı, Öğretmen Motivasyonunun Yordayıcısı Olarak Yaşam Stili isimli araştırmasında Şanlıurfa İlinde görev yapan 582 öğretmeninden veri toplamıştır. Çalışmanın neticesinde öğretmenlerin motivasyonunun cinsiyete göre farklılaşmadığını; ancak branş ve görev süresi değişkenlerine göre farklılaştığını bulmuştur (Nokay, 2019).

Çetindere’nin 2019 yılında yaptığı, Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algıları ile Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı çalışmada İstanbul İlinde

görev yapan 383 öğretmenden veri toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda, “öğretmenlerin motivasyonları ile cinsiyet, eğitim düzeyi, hizmet verilen süre ve eğitim kademesi değişkenleri açısından ise anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin motivasyonlarının diğer yaşlardan daha yüksek; Din Kültürü öğretmenlerinin motivasyonlarının diğer branşlara göre daha yüksek; Anadolu Liseleri’nde çalışan öğretmenlerin motivasyonlarının diğer okul türlerinde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.” (Çetindere, 2019).

Dil, 2020 yılında yaptığı çalışmada Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi’ni araştırmıştır. Çalışmasını İstanbul İli Sancaktepe İlçesinde görev yapan 392 öğretmenden veri toplayarak tamamlamıştır. Çalışmanın neticesinde öğretmenlerin yaşlarına, cinsiyetlerine, mezuniyetlerine, kıdemlerine göre motivasyon düzeylerinde anlamlı bir fark açığa çıkmazken, öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre ekonomik faktörler alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, lisede çalışan öğretmenlerin ilkokul ve ortaokulda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek bir ekonomik motivasyona sahip olduğu görülmüştür (Dil, 2020).

Kaşka’nın 2022 yılında yaptığı Ortaöğretim Kurumlarında Okul Kültürü ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki adlı çalışmada Denizli Merkez’de görev yapan 257 öğretmenden veri toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin iş motivasyonu ve alt boyutları algılarının cinsiyet, yaş, kıdem ve okuldaki sürelerle göre farklılık göstermediği; ancak eğitim durumuna göre lisans mezunlarının lisansüstü mezunlardan daha yüksek ortalamalara sahip oldukları tespit edilmiştir (Kaşka, 2022).

2.2.3. Öğretmen Tükenmişliği ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Filiz tarafından 2014 yılında, Öğretmenlerin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi çalışması yapılmıştır. Araştırmaya İstanbul İli, Üsküdar İlçesi’nde çalışan 341 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucuna göre, “Öğretmenlerin yaş, medeni durum, öğrenim durumu, hizmet süresi, unvan ve cinsiyetine göre iş doyum seviyeleri ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur” (Filiz, 2014).

Ersoy Yılmaz, Yazıcı ve Yazıcı'nın 2014 yılında yaptıkları bir çalışmada Öğretmen ve Yönetici Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi amaçlanmıştır. Bunun için İstanbul İli, Küçükçekmece İlçesi'nde görev yapan 160 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, “katılımcı öğretmenlerin duygusal tükenme boyutunda yüksek, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı boyutlarında ise orta düzeyde tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet, yaş, branş, çocuk durumu, görev durumu, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir” (Ersoy Yılmaz vd, 2014).

Diri ve Kırıl'ın, 2016 yılında yaptığı çalışmada Ortaokul Öğretmenlerinin İş Doyumlarının Mesleki Tükenmişlik Üzerine Etkisini araştırmıştır. Araştırma için 162 öğretmenden veri toplanmıştır. “Araştırma sonucunda, öğretmenlerin en yüksek duygusal tükenme düzeyinde olduğu bulunmuştur. Ayrıca kadın öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin erkek öğretmenlerden; 30 yaş ve altındaki öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin, 31-35 yaş ile 36-40 yaş grubundaki öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinden; bekâr öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin evli öğretmenlerden; mesleğini istemeyerek seçen öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerinin, mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyum düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu ve en yüksek ilişkinin ise öğretmenlerin duygusal tükenme düzeyleri ile genel doyum düzeyleri arasında olduğu görülmüştür” (Diri, Kırıl, 2016).

Şanlı ve Tan tarafından 2017 yılında, Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi çalışması yapılmıştır. Araştırma için Malatya İli'nde görev yapan 920 öğretmenden veri toplanmıştır. “Araştırma sonucunda; tükenmişlik ölçeğine ait boyutlardan duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma boyutlarının ortalamalarının (Nadiren) aralığında olduğu görülmüştür. Katılımcıların düşük kişisel başarı boyutuna ait algılarının ortalamasının (Çoğu zaman) aralığında olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin tükenmişliğe ilişkin algılarına göre; okulda çalışma süresi, okul türü, değişkenleri ile tükenmişlik ölçeğinin boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Ancak cinsiyet, medeni hal

ve mesleki kıdem değişkenleri ile duyarsızlaşma boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duyarsızlaşma puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı da görülmüştür. Ortalama puanlarına göre kadın öğretmenlerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek duyarsızlaşma ortalamasına sahip olduğu görülmüştür” (Şanlı, Tan, 2017).

Okan tarafından 2017 yılında, Kamu Okullarında Psikolojik Güçlendirme ile Öğretmenlerin Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki çalışması Kütahya İli’nde 340 öğretmenle yürütülmüştür. “Katılımcılar düşük düzeylerde tükenmişlik hissetmektedir. Katılımcıların duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık hissi boyutlarındaki görüşleri cinsiyete; kişisel başarısızlık hissi boyutundaki görüşleri kıdeme; duygusal tükenme; duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık hissi boyutlarındaki görüşleri branşa ve okul türüne; duyarsızlaşma boyutundaki görüşleri okuldaki öğretmen sayısına göre değişmektedir. Katılımcıların, birey merkezli güçlendirme ile ilgili görüşleri ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile ilgili görüşleri arasında düşük düzeyde ve ters yönde, kişisel başarısızlık hissi ile ilgili görüşleri arasında ise orta düzeyde ve aynı yönde ilişkiler vardır. Katılımcıların ilişkisel güçlendirme ile ilgili görüşleri ile duygusal tükenme arasında düşük düzeyde ve ters yönde, kişisel başarısızlık hissi ile ilgili görüşleri arasında ise düşük düzeyde ve aynı yönde ilişkiler vardır. Katılımcıların psikolojik güçlendirme ile ilgili görüşleri ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile ilgili görüşleri arasında düşük düzeyde ve ters yönde, kişisel başarısızlık hissi ile ilgili görüşleri arasında ise orta düzeyde ve aynı yönde ilişkiler vardır. Buna göre katılımcıların psikolojik güçlendirme ve alt boyutları ile ilgili olumlu görüşleri arttıkça tükenmişlik düzeylerinde azalma olmaktadır.” (Okan, 2017).

Durak ve Seferoğlu tarafından 2017 yılında yapılan çalışmada Öğretmenlerde Tükenmişlik Duygusunun Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi amaçlanmıştır. Bunun için 303 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, “bilişim teknolojileri (BT) kullanım yeterlikleri” ile “disiplin sorunları ve sınıf yönetimiyle ilgili problemlerin yaşanması” durumları öğretmenlerin tükenmişlik duygusu hissetmelerinin en önemli nedenleridir (Durak, Seferoğlu, 2017).

Akyürek tarafından 2020 yılında yapılan Öğretmenlerde Tükenmişlik çalışması için Ankara İli, Sincan İlçesi'nde görev yapan 409 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, “Öğretmenlerin, tükenmişlik durumuna ilişkin algılarının çok nadir düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin az tükenmiş oldukları ifade edilebilir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin tükenmişlik durumuna ilişkin algıları, cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.” (Akyürek, 2020).

Birkan tarafından 2020 yılında yapılan bir çalışmada Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İş Yaşam Dengeleri Üzerine Etkisi araştırılmıştır. Çalışma, İstanbul İli, Avcılar İlçesinde görev yapan 564 öğretmenden veri toplanarak yürütülmüştür. Araştırma sonucuna göre “Öğretmenlerin duygusal tükenmişlik ve genel tükenmişlik düzeyi orta, duyarsızlaşma düzeyi düşük ve kişisel başarı düzeyi ise yüksek olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre tükenmişlik ve iş yaşam dengesi algılarının yaş, cinsiyet, medeni durum, okul türü, iş pozisyonu, mesleki yıl ve okulda çalışma yılına göre farklılıklar tespit edilmiştir. Öğretmenlerin tükenmişlikleri ile iş yaşam doyumları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiş, öğretmenlerin iş yaşam dengesi boyutlarının tükenmişlik boyutları tarafından açıklandığı belirlenmiştir.” (Birkan, 2020).

Ertürk ve Keçecioğlu tarafından 2021 yılında, Çalışanların İş Doyumları ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler: Öğretmenler Üzerine Örnek Bir Uygulama araştırmasında İzmir İli, Kemalpaşa İlçesi'nde görev yapan 224 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre “Merkez okullarda görev yapan öğretmenlerle Kemalpaşa İlçesine ait köy okullarında görev yapan öğretmenlerden elde edilen puanlar arasında mesleki tükenmişliğin kişisel başarısızlık hissi boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma elde edilmiştir. İstihdam durumu (kadrolu olan ve kadrolu olmayan) değişkeninde öğretmenlerin tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutundaki skorlarının istatistiksel olarak farklılaştığı bulgusu elde edilmiştir. İş doyumu ile mesleki tükenmişlik ilişkisi incelendiğinde, Maslach tükenmişlik envanterinin duygusal tükenmişlik boyutunun, İş Betimleme Ölçeğinin bütünü ve tüm alt ölçekleri ile ters yönde anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu bulgusu elde edilmiştir” (Ertem, Keçecioğlu, 2012).

Güneş tarafından 2021 yılında yapılan bir çalışmada Özel ve Resmi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ve Sınıf Yönetim Becerileri Arasındaki İlişki araştırılmıştır. 321 Öğretmeninden toplanan veriler neticesinde resmi okullarda çalışan öğretmenlerin tükenmişlik seviyesinin yüksek düzeyde, özel okullarda çalışan öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerinin ise orta düzeyde çıktığı görülmüştür. Resmi okul öğretmenlerinin tükenmişliğinin cinsiyete ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark göstermediği bulunurken özel okul öğretmenlerinin tükenmişliğinin ise cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermezken, mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur (Güneş, 2021).

2021 Yılında Sancar, Kartal ve Öztürk Gübeş tarafından yapılan Öğretmenlerin Tükenmişlik ve Mükemmeliyetçilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi çalışması Afyon İli, Dinar İlçesinde 321 öğretmenden veri toplanarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda, “öğretmenlerin tükenmişlik alt boyutlarının ve genel tükenmişlik puanlarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Korelasyon sonuçlarına göre öğretmenlerin tükenmişlikleri ile mükemmeliyetçilik boyutlarından düzen ve yüksek standartlar ile negatif yönde, çelişki ile pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır” (Sancar vd, 2021).

2.3. TÜRKİYE’DE ÖĞRETMENLİĞİN BUGÜNÜ

MEB istatistiklerine bakıldığında örgün eğitimde özel okulların, bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin ve bu okullarda eğitim veren öğretmenlerin oranının yıldan yıla artış gösterdiği görülmektedir. MEB verilerine göre 2015-2016 ve 2020-2021 Eğitim Öğretim Yıllarına ait ortaokul okul sayısı, öğrenci sayısı ve öğretmen sayısı Tablo 1’de gösterilmiştir (MEB, Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>. Erişim 2 Mart 2022).

Tablo 1. Ortaokul Okul, Öğrenci, Öğretmen Sayıları

Yıl	OOkul Sayısı			OOkul Öğrenci Sayısı				OOkul Öğretmen Sayısı		
	R. OOkul	Ö. OOkul	R.+ Ö. OOkul	R. OOkul	Ö. OOkul	R. + Ö. OOkul		R. OOkul	Ö. OOkul	R. + Ö. OOkul
2015-2016	15.788	1.555	17.343	4.595.342	278.089	5.211.506		291.392	31.288	322.680
2020-2021	16.682	2.343	19.025	4.901.158	311.811	5.212.969		331.482	39.316	370.798

(R. = Resmi // Ö. = Özel // OOkul = OrtaOkul)

MEB verilerine göre 2015-2016 ve 2020-2021 Eğitim Öğretim Yıllarına ait lise okul sayısı, öğrenci sayısı ve öğretmen sayısı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Ortaöğretim (Lise) Okul, Öğrenci, Öğretmen Sayıları

Yıl	Lise Sayısı			Lise Öğrenci Sayısı			Lise Öğretmen Sayısı			
	Resmi Lise	Özel Lise	Resmi + Özel Lise	Resmi Lise	Özel Lise	Resmi+ Özel Lise	Resmi Lise	Özel Lise	Resmi + Özel Lise	
2015- 2016	7 626*	2 923	10 550	3 798 897*	472 611	5 807 643	277 188	58 502	335 690	
2020- 2021	9 183	3 789	12 972	5 782 638	535 964	6 318 602	311 835	70 274	382 109	

*Açık Öğretim okul ve öğrenci sayıları dahil değildir.

MEB verilerine göre 2015-2016 ve 2020-2021 Eğitim Öğretim Yıllarına ait ortaokul okul, öğrenci ve öğretmen oranı Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Özel Ortaokul, Okul, Öğrenci, Öğretmen Oranı

Yıl	Özel Ortaokul Oranı	Özel Ortaokul Öğrenci Oranı	Özel Ortaokul Öğretmen Oranı
2015-2016	%8,96	%5,33	%9,69
2020-2021	%12,31	%5,98	%10,60

Tablo 3’e bakıldığında 2015-2016 eğitim öğretim yılında toplam ortaokullar içerisinde özel ortaokulların oranı %8,96, toplam ortaokul öğrencileri içerisinde özel ortaokullarda okuyan öğrencilerin oranı %5,33, toplam ortaokul öğretmenleri içerisinde özel okullarda çalışan öğretmen oranı %9,69’dur. 2020-2021 eğitim öğretim yılında toplam ortaokullar içerisinde özel ortaokulların oranı %12,31, toplam ortaokul öğrencileri içerisinde özel ortaokullarda okuyan öğrencilerin oranı %5,98, toplam ortaokul öğretmenleri içerisinde özel okullarda çalışan öğretmen oranı %10,60 olduğu görülmektedir.

MEB verilerine göre 2015-2016 ve 2020-2021 Eğitim Öğretim Yıllarına ait ortaöğretim (lise) okul, öğrenci ve öğretmen oranı Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Ortaöğretim (Lise), Okul, Öğrenci, Öğretmen Oranı

	Özel Oranı	Ortaokul Öğrenci Oranı	Özel Ortaokul Öğretmen Oranı
2015-2016	%27,70	%8,13	%17,42
2020-2021	%29,20	%8,48	%18,39

Tablo 4’e bakıldığında 2015-2016 eğitim öğretim yılı için toplam liseler içerisinde özel liselerin oranı %27,70, toplam lise öğrencileri içerisinde özel liselerde okuyan öğrencilerin oranı %8,13, toplam ortaokul öğretmenleri içerisinde özel okullarda çalışan öğretmen oranı %17,42 iken; 2020-2021 eğitim öğretim yılında toplam liseler içerisinde özel liselerin oranı %29,20, toplam lise öğrencileri içerisinde özel liselerde okuyan öğrencilerin oranı %8,48, toplam ortaokul öğretmenleri içerisinde özel okullarda çalışan öğretmen oranı %18,39 olduğu görülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma grubu, verilerin toplanması, verilerin analiz edilmesi konularında açıklamalar bulunmaktadır.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma, ortaokul ve lise öğretmenlerinin özyeterlik, mesleki motivasyon ve tükenmişlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi ve mesleki motivasyonun özyeterlik ile tükenmişlik arasındaki aracılık rolünün araştırılmasını kapsamaktadır. Bu açıdan araştırmamız, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama araştırma modelindedir. İlişkisel araştırmalar (korelatif), iki ya da daha çok sayıda değişken arasında ilişki olup olmadığını belirlemeye yönelik araştırma desenleridir (Karasar, 2010).

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

İlkokul ve okul öncesi gruplarda çalışan öğretmenlerin sürekli aynı grup öğrenciyle çalışıyor olmaları, meslek hayatları boyunca girdikleri ders saatinin hep aynı olması vb gerekçelerle ortaokul ve lise grubu öğretmenlere kıyasla çok daha az demografik değişkene sahip oldukları düşünülerek çalışmanın merkezine ortaokul ve lise öğretmenleri alınmıştır. Tüm sınıfın sürekli dersine giren sınıf öğretmeni ya da okul öncesi öğretmenin aksine sadece sorumlu olduğu alanın dersine giren branş öğretmenlerinin özyeterliğinin diğer grup öğretmenlere göre farklılaştığı (Yeşilyurt, 2013; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Akça vd, 2018; Karasu, 2018; Aytaç, 2008); mesleki motivasyonunun sınıf öğretmenlerine göre değişiklik gösterdiği (Çetindere, 2019; Nokay, 2019; Erdem, 1995; Akgül, 2012), tükenmişliğinin ise daha fazla olduğu (Babaoğlu, 2007; Okan, 2017) görülmektedir. Bu sebeplerle, araştırma ortaokul ve lise grubu öğretmenlerle yürütülmüştür.

Bu araştırmada tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenmesi ve bunların evren büyüklüğü içerisindeki

oranlarıyla örnekleme temsili edilmesini sağlamayı amaçlayan örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk ve diğ., 2019). Okullar seçilirken öğrencilerin akademik başarıları dikkate alınarak, alt, orta ve üst öğrenci başarısına sahip okullar seçilmiştir. Katılımcıların örneklem içerisindeki sayısal dağılımları özel ve devlet okulları ve alt, orta ve üst öğrenci başarısına sahip okullar olarak tabakalandırılmıştır. Devlet Anadolu liseleri için, üst öğrenci başarısına sahip okullar olarak 2021 yılı merkezi sınav puanı ile öğrenci alan okullar çalışmaya dahil edilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (Erişim 25 Şubat 2022)). Orta ve alt öğrenci başarısına sahip okullar için, kentte yaygın olarak kabul gören genel teamül dikkate alınmıştır. Özel liseler ve ortaokullar için de yine aynı şekilde genel teamül baz alınmıştır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Çalışmada veri toplamak için üç ölçek ve bir kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Öğretmenlerin özyeterliliğini belirlemek için “Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeği”, mesleki motivasyonlarını belirlemek için “Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği” ve tükenmişlik algılarını belirlemek için “Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği” kullanılmıştır. Katılımcıların demografik bilgilerini derlemek için ise araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu (KBF)

Kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından geliştirilmiş, içerisinde araştırmaya katılanların cinsiyeti, mesleki kıdemi, eğitim düzeyi, branşı, çalıştığı kurum yapısı, çalıştığı kurum türü, haftalık ders yükü, haftalık mesai süresi gibi bilgilerin edinilmesi amacıyla sorulan toplam 8 adet sorudan oluşmaktadır. Bu soruların 3 tanesi açık uçlu sorulmuş, diğer 5 soru ise katılımcıların kendilerine uygun olan özelliği seçmesi yönünde hazırlanmıştır.

3.3.2. Özyeterlik İnancı Ölçeği (ÖYİÖ)

Çolak, Yorulmaz ve Altinkurt (2017) tarafından geliştirilen, Özyeterlik İnancı Ölçeği 5’li likert tipi (1-katılmıyorum, 5-katılıyorum), toplam 27 maddeden

oluşmaktadır. Ölçeğin 4 alt boyutu bulunmaktadır. Bu alt boyutlar Akademik Özyeterlik (5 madde), Sosyal Özyeterlik (8 Madde), Entelektüel Özyeterlik (7 Madde) ve Mesleki Özyeterlik (7 Madde) şeklinde belirtilmiştir.

Ölçekte hiçbir madde ters puanlanmamıştır. Ölçekte, ölçeğin tümünden toplam puan alınabileceği gibi tek tek her bir alt boyuttan da toplam puan alınabilir. Alt boyutlardan ya da ölçeğin tümünden alınan puanların artması, öğretmenlerin özyeterlik inançlarının arttığını göstermektedir.

Faktörlerin Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayıları; Akademik Özyeterlik faktörü için .75, Mesleki Özyeterlik faktörü için .86, Sosyal Özyeterlik faktörü için .88, Entelektüel Özyeterlik faktörü için .87 ve ölçeğin tümü için .93 olarak hesaplanmıştır (Çolak vd, 2017).

3.3.3. Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği (ÖMMÖ)

Karabağ Köse, Karataş, Küçükçene, Taş (2021) tarafından geliştirilen Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği 5'li likert tipinde, 4 alt boyutta ve toplamda 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları Okul İçi Faktörler (10 Madde), Okul Dışı Faktörler (5 Madde), Fiziki İmkanlar (6 Madde), Mesleki Gelişim ve Saygınlık (4 Madde) olarak yer almaktadır.

Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Alt faktöre ilişkin puanlar, bu faktörler altındaki maddelerin puanlarının toplamıyla bulunur. Tüm ölçek puanı ise alt faktör puanlarının toplamıyla elde edilir ve 25 ile 125 arası bir puan arasında değişkenlik göstermektedir.

Ölçeğin güvenirlik değerleri her bir faktör için 0.70 alt sınırının üzerindedir (Karabağ Köse, vd, 2021).

3.3.4. Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği (ÖMTÖ)

Yüksel, Kaner ve Şekercioğlu (2008) tarafından geliştirilen Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği 5'li likert tipinde (1-Beni hiç tanımlamıyor, 5-Beni çok iyi tanımlıyor), 4 alt boyut ve 26 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçeğin alt boyutları, Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık (7 Madde), Öğrencilere

Duyarsızlaşma (7 Madde), Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik (7 Madde), Meslektaşlara ve Yöneticilere Duyarsızlaşma (5 Madde) faktörlerinden oluşmaktadır.

Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten yüksek puan almak, yüksek mesleki tükenmişliği ifade etmektedir.

Ölçeğin güvenirlik değerleri alt boyutlar olan Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık için 0.90, Öğrencilere Duyarsızlaşma için 0.87, Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik için 0.86 ve Meslektaşlarına ve Yöneticilere Duyarsızlaşma için 0.80 bulunmuştur. Ölçeğin tümü için yapılan analizde ise iç tutarlılık katsayısı 0.92 olarak tespit edilmiştir (Yüksel, vd, 2008).

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Özyeterlik İnancı Ölçeği, Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği, Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlere uygulanmıştır. Ölçeklerin kullanımı için ölçekleri geliştiren kişilerden gerekli izinler alınmıştır. Veriler, katılımcılardan gönüllülük esasına göre toplanmıştır. Verilerin toplanması hem çevrim içi kanallarla hem de yazılı form üzerinden yüz yüze gerçekleşmiştir. Çevrimiçi veri toplama aracı olarak Google Forms uygulaması kullanılmıştır. Katılımcılardan, formları doldurmadan önce araştırmacı tarafından hazırlanan Bilgilendirilmiş Onay Formu'nu okuyarak araştırma hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanarak, araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarını teyit etmeleri istenmiştir.

Verilerin analizi, SPSS programı aracılığı ile betimsel istatistikler, pearson korelasyon analizi, çoklu regresyon, ANOVA (tek yönlü varyans analizi), bootstrapping analizi ve bağımsız örneklem t testi kullanılarak yapılmıştır. Normal dağılım göstermeyen veriler için Kruskal Wallis Analizi kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formunda yer alan 3 açık uçlu soru için şöyle bir grupta yönteme gidilmiştir:

“Branşınız?” sorusu 4 ayrı kategoride gruplandırılmıştır. Matematik, fen bilimleri, fizik, kimya, biyoloji öğretmenleri Sayısal Grubu Öğretmenler; Türkçe, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlak bilgisi, edebiyat,

tarih, coğrafya, felsefe öğretmenleri Sözel Grubu Öğretmenler; İngilizce ve Almanca öğretmenleri Dil Grubu; bilişim teknolojileri, teknoloji ve tasarım, görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi, rehberlik (Psikolojik Danışman) öğretmenleri Rehberlik ve diğerleri olarak gruplandırılmıştır.

“Haftalık ders saatiniz?” sorusu 4 ayrı kategoride gruplandırılmıştır. Bu grupta, 18 – 25, 26 – 30, 31 – 40, 41 + şeklindedir.

“Haftalık mesai süreniz?” sorusu 4 ayrı kategoride gruplandırılmıştır. Bu grupta, 18 – 25, 26 – 30, 31 – 40, 41 + şeklindedir.

3.4.1. Verilerin Toplanmasına Dair İstatistik Bilgiler

Bu bölümde verilerin hangi yöntemle, hangi okul türünden, hangi okul yapısından ve hangi okullardan toplandığına dair istatistik bilgileri aktarılmıştır.

Tablo 5. Verilerin Toplanma Biçimi

Veri Toplama Yöntemi	N
Çevrim içi (Online kanallar)	271
Yazılı form	538
Toplam	809

Tablo 5 incelendiğinde toplanan 809 verinin %33'ünün (n:271) çevrim içi kanallar kullanılarak, % 67'sinin (n:538) ise katılımcıların yazılı formları yüz yüze doldurarak toplandığı görülmektedir.

Tablo 6. Verilerin Okul Türü Dağılımı

Okul Türü	N
Ortaokul	425
Anadolu Lisesi	384
Toplam	809

Tablo 6 incelendiğinde toplam 809 öğretmenden veri toplandığı görülmektedir. Bu öğretmenlerin %53'ü (n:425) ortaokullarda, %47'si (n:384) ise Anadolu liselerinde çalışmaktadır.

Tablo 7. Verilerin Okul Yapısı Dağılımı

Okul Yapısı	N
Devlet Okulu	489
Özel Okul	320
Toplam	809

Tablo 7 incelendiğinde veri toplanan 809 öğretmenin %60'ının (n:489) devlet okullarında, %40'ının da (n:320) ise özel okullarda çalıştığı görülmektedir.

Tablo 8. Verilerin Toplandığı Devlet Ortaokulları

Okul Adı	N
Selçuk Hatun Ortaokulu	19
Adnan Menderes İmam Hatip Ortaokulu	13
Şehit Hasan Hüseyin Daşdemir Ortaokulu	17
Yavuz Selim Ortaokulu	20
Şehit Piyade Er Rahim Keskin Ortaokulu	18
Yahya Kemal Beyatlı Ortaokulu	18
Peyami Safa Ortaokulu	17
Gürsu Recep Tayyip Erdoğan Ortaokulu	17
Hamdi Çalış Ortaokulu	14
Musa Fırat Coşkun Ortaokulu	8
Toplu Konutlar Ortaokulu	9
Koç Ortaokulu	16
Hanife Murat Ortaokulu	15
Sakarya Ortaokulu	9
Setbaşı Ortaokulu	15
Nilüfer Şehitler Ortaokulu	10
Bilge Malcıoğlu Ortaokulu	8
Sadettin Türkün Ortaokulu	19

Tablo 8'e bakıldığında veri toplanan devlet ortaokulu sayısının 18 olduğu, bu 18 okuldan da toplam 262 öğretmenden veri toplandığı görülmektedir. Devlet ortaokullarında çalışan 262 öğretmen, toplam örneklemin %32'sini oluşturmaktadır.

Yavuz Selim Ortaokulu (n:20), Gürsu Recep Tayyip Erdoğan Ortaokulu (n:17), Hamdi Çalış Ortaokulu (n:14), Adnan Menderes İmam Hatip Ortaokulu (n:13), Hanife Murat Ortaokulu (n:15), Sakarya Ortaokulu (n:9) devlet ortaokulları içerisinde alt başarı düzeyine sahip okullar olarak kabul edilmiştir. Alt başarı düzeyine sahip okullarda görevli olup çalışmaya katılan öğretmenler, örneklem içerisinde yer alan devlet ortaokulu öğretmenleri içerisinde %34'lük bir orana sahiptir (n:88).

Selçuk Hatun Ortaokulu (n:19), Şehit Hasan Hüseyin Daşdemir Ortaokulu (n:17), Şehit Piyade Er Rahim Keskin Ortaokulu (n:18), Yahya Kemal Beyatlı Ortaokulu (n:18), Musa Fırat Coşkun Ortaokulu (n:8), Toplu Konutlar Ortaokulu (n:9) devlet ortaokulları içerisinde orta başarı düzeyine sahip okullar olarak kabul edilmiştir. Orta başarı düzeyine sahip okullarda görevli olup çalışmaya katılan öğretmenler, örneklem içerisinde yer alan devlet ortaokulu öğretmenleri içerisinde %34'lük bir orana sahiptir (n:89).

Peyami Safa Ortaokulu (n:17), Koç Ortaokulu (n:16), Setbaşı Ortaokulu (n:15), Nülüfer Şehitler Ortaokulu (n:10), Bilge Malcıoğlu Ortaokulu (n:8), Sadettin Türkün Ortaokulu (n:19) devlet ortaokulları içerisinde üst başarı düzeyine sahip okullar olarak kabul edilmiştir. Üst başarı düzeyine sahip okullarda görevli olup çalışmaya katılan öğretmenler, örneklem içerisinde yer alan devlet ortaokulu öğretmenleri içerisinde %32'lük bir orana sahiptir (n:85).

Tablo 9. Verilerin Toplandığı Devlet Liseleri

Okul Adı	N
Ertuğrul Gazi Anadolu Lisesi	19
Kestel Hasan Aslanoba Anadolu Lisesi	15
Hasan Coşkun Anadolu Lisesi	15

Gürsu Borsa İstanbul Anadolu Lisesi	17
Nuri Nihat Aslanoba Anadolu Lisesi	15
6 Nisan Anadolu Lisesi	20
Ulubatlı Hasan Anadolu Lisesi	10
Bursa Erkek Lisesi	16
Bursa Anadolu Kız Lisesi	16
Yıldız Anadolu Lisesi	20
Bursa Ahmet Vefik Paşa Anadolu Lisesi	13
Bursa Anadolu Lisesi	12
Bursa Yıldırım Ticaret ve Sanayi Odası Anadolu Lisesi	20
Yıldırım Beyazıt Anadolu Lisesi	19
Toplam	227

Tablo 9'a bakıldığında veri toplanan devlet Anadolu lisesi sayısının 14 olduğu, bu 14 okuldan da toplam 227 öğretmenden veri toplandığı görülmektedir. Devlet ortaokullarında çalışan 227 öğretmen, toplam örneklemin %28'ini oluşturmaktadır.

Bursa Yıldırım Ticaret ve Sanayi Odası Anadolu Lisesi (n:20), 6 Nisan Anadolu Lisesi (n:20), Gürsu Borsa İstanbul Anadolu Lisesi (n:17), Hasan Coşkun Anadolu Lisesi (n:15) devlet Anadolu liseleri içerisinde alt başarı düzeyine sahip devlet Anadolu liseleri olarak kabul edilmiştir. Alt başarı düzeyine sahip okullarda görevli olup çalışmaya katılan öğretmenler, örneklem içerisinde yer alan devlet Anadolu lisesi öğretmenleri içerisinde %32'lik bir orana sahiptir (n:72).

Ertuğrul Gazi Anadolu Lisesi (n:19), Kestel Hasan Aslanoba Anadolu Lisesi (n:15), Nuri Nihat Aslanoba Anadolu Lisesi (n:15), Bursa Ahmet Vefik Paşa Anadolu Lisesi (n:13), Yıldırım Beyazıt Anadolu lisesi (n:19) devlet Anadolu liseleri içerisinde orta başarı düzeyine sahip devlet Anadolu liseleri okullar kabul edilmiştir. Orta başarı düzeyine sahip okullarda görevli olup çalışmaya katılan öğretmenler, örneklem içerisinde yer alan devlet Anadolu lisesi öğretmenleri içerisinde %36'lık bir orana sahiptir (n:81).

Ulubatlı Hasan Anadolu Lisesi (n:10), Bursa Erkek Lisesi (n:16), Bursa Anadolu Kız Lisesi (n:16), Bursa Anadolu Lisesi (n:12), Yıldız Anadolu Lisesi (n:20) MEB 2021 verilerine göre sınavla öğrenci alan Anadolu liseleridir. Dolayısıyla çalışma açısından üst başarı düzeyine sahip okullar olarak kabul edilmiştir. Üst başarı düzeyine sahip okullarda görevli olup çalışmaya katılan öğretmenler, örneklem içerisinde yer alan devlet Anadolu lisesi öğretmenleri içerisinde %33'lük bir orana sahiptir (n:74).

Tablo 10. Verilerin Toplandığı Özel Ortaokullar

Okul Adı	N
Özel Kestel Sınav Koleji Ortaokulu	9
Özel Kestel Kültür Ortaokulu	14
Özel Uludağ Koleji Ortaokulu	18
Özel Bursa Uğur Ortaokulu	20
Özel Nilüfer Okyanus Ortaokulu	7
Özel Yıldırım Kaplan Ortaokulu	14
Özel Çağdaş Öncü Ortaokulu	10
Özel Farklı Kaliteli Modern Ortaokulu	14
Özel Bursa Büyük Kolej Ortaokulu	9
Özel Özlüce Tan Ortaokulu	15
Özel 3 Mart Azizoglu Ortaokulu	15
Özel Gümüştepe Ortaokulu	18
Toplam	163

Tablo 10'a bakıldığında veri toplanan özel ortaokul sayısının 12 olduğu, bu 12 okuldan da toplam 163 öğretmenden veri toplandığı görülmektedir. Özel ortaokullarda çalışan 163 öğretmen, toplam örneklemin %20'sini oluşturmaktadır.

Özel Kestel Sınav Koleji Ortaokulu (n:9), Özel Kestel Kültür Ortaokulu (n:14), Özel Yıldırım Kaplan Ortaokulu (n:14), Özel Bursa Büyük Kolej Ortaokulu (n:9) özel ortaokullar içerisinde alt başarı düzeyine sahip okullar olarak kabul edilmiştir. Alt başarı düzeyine sahip okullarda görevli olup çalışmaya katılan öğretmenler,

örneklem içerisinde yer alan özel ortaokul öğretmenleri içerisinde %28'lük bir orana sahiptir (n:46).

Özel Gümüştepe Ortaokulu (n:18), Özel 3 Mart Azizoğlu Ortaokulu (n:15), Özel Farklı Kaliteli Modern Ortaokulu (n:14), Özel Çağdaş Öncü Ortaokulu (n:10) özel ortaokullar içerisinde orta başarı düzeyine sahip okullar olarak kabul edilmiştir. Orta başarı düzeyine sahip okullarda görevli olup çalışmaya katılan öğretmenler, örneklem içerisinde yer alan özel ortaokul öğretmenleri içerisinde %35'lük bir orana sahiptir (n:57).

Özel Uludağ Koleji Ortaokulu (n:18), Özel Bursa Uğur Ortaokulu (n:20), Özel Nilüfer Okyanus Ortaokulu (n:7), Özel Özlüce Tan Ortaokulu (n:15) özel ortaokullar içerisinde üst başarı düzeyine sahip okullar olarak kabul edilmiştir. Üst başarı düzeyine sahip okullarda görevli olup çalışmaya katılan öğretmenler, örneklem içerisinde yer alan özel ortaokul öğretmenleri içerisinde %37'lik bir orana sahiptir (n:60).

Tablo 11. Verilerin Toplandığı Özel Anadolu Liseleri

Okul Adı	N
Özel Kestel Sınav Koleji Anadolu Lisesi	9
Özel Kestel Kültür Anadolu Lisesi	9
Özel Uludağ Koleji Anadolu Lisesi	12
Özel Bursa Uğur Anadolu Lisesi	16
Özel Nilüfer Okyanus Anadolu Lisesi	11
Özel Çekirge BİL-FEN Anadolu Lisesi	8
Özel Bursa Nilüfer Birey Anadolu Lisesi	15
Özel Çağdaş Öncü Anadolu Lisesi	13
Özel Farklı Kaliteli Modern Anadolu Lisesi	18
Özel Bursa Büyük Kolej Anadolu Lisesi	8
Özel Özlüce Tan Anadolu Lisesi	13
Özel 3 Mart Ulviye-Ziya Gökalp Özer Anadolu Lisesi	7

Özel İlk Güneş Anadolu Lisesi
Toplam

18
157

Tablo 11'e bakıldığında veri toplanan özel Anadolu lisesi sayısının 13 olduğu, bu 13 okuldan da toplam 157 öğretmenden veri toplandığı görülmektedir. Özel Anadolu liselerinden çalışan 157 öğretmen, toplam örneklemin %19'unu oluşturmaktadır.

Özel Kestel Sınav Koleji Anadolu Lisesi (n:9), Özel Kestel Kültür Anadolu Lisesi (n:9), Özel İlk Güneş Anadolu Lisesi (n:18), Özel Bursa Büyük Kolej Anadolu Lisesi (n:8), Özel Bursa Nilüfer Birey Anadolu Lisesi (n:15) özel Anadolu liseleri içerisinde alt başarı düzeyine sahip okullar olarak kabul edilmiştir. Alt başarı düzeyine sahip okullarda görevli olup çalışmaya katılan öğretmenler, örneklem içerisinde yer alan özel Anadolu lisesi öğretmenleri içerisinde %38'lik bir orana sahiptir (n:59).

Özel Çekirge BİL-FEN Anadolu Lisesi (n:8), Özel 3 Mart Ulviye-Ziya Gökalp Özer Anadolu Lisesi (n:7), Özel Farklı Kaliteli Modern Anadolu Lisesi (n:18), Özel Çağdaş Öncü Anadolu Lisesi (n:13) özel Anadolu liseleri içerisinde orta başarı düzeyine sahip okullar olarak kabul edilmiştir. Orta başarı düzeyine sahip okullarda görevli olup çalışmaya katılan öğretmenler, örneklem içerisinde yer alan özel Anadolu lisesi öğretmenleri içerisinde %29'luk bir orana sahiptir (n:46).

Özel Uludağ Koleji Anadolu Lisesi (n:12), Özel Bursa Uğur Anadolu Lisesi (n:16), Özel Nilüfer Okyanus Anadolu Lisesi (n:11), Özel Özlüce Tan Anadolu Lisesi (n:13) özel Anadolu liseleri içerisinde üst başarı düzeyine sahip okullar olarak kabul edilmiştir. Üst başarı düzeyine sahip okullarda görevli olup çalışmaya katılan öğretmenler, örneklem içerisinde yer alan özel Anadolu lisesi öğretmenleri içerisinde %33'lük bir orana sahiptir (n:52).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Bulgular bölümünde ilk olarak öğretmenlerin özyeterlik inancı, mesleki motivasyon ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkilere yönelik bulgulara yer verilmiştir. Daha sonra öğretmenlerin özyeterlik ve mesleki motivasyon düzeylerinin tükenmişliği yordama düzeyine yönelik bulgular aktarılmıştır. Ardından öğretmenlerin özyeterlik, mesleki motivasyon ve tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete, eğitim düzeyine, mesleki kıdeme, branşa, haftalık ders yüküne, haftalık mesai saatine, görev yaptığı okul yapısına, görev yaptığı okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular belirtilmiştir. Son olarak da özyeterlik ile tükenmişlik arasında mesleki motivasyonun bir aracılık rolünün olup olmadığı değerlendirilmiştir.

4.1. ORTAOKUL VE LİSE DÜZEYİ ÖĞRETMENLERİN ÖZYETERLİKLERİ, MESLEKİ MOTİVASYON DÜZEYLERİ VE TÜKENMİŞLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK BULGULAR

Verilerin analizine geçmeden önce veri setinde yer alan değerler için ön koşul analizleri gerçekleştirilmiştir. Öncelikle olarak veri seti kayıp değer açısından incelenmiş ve veri setinde herhangi bir kayıp değere rastlanmamıştır. Bu kapsamda 809 gözlem ile ön koşul analizlere devam edilmiştir. Ardından veri setinin tek yönlü uç değerler için incelenmesine geçilmiştir. Tek yönlü uç değerde ham puanlar standart z puanlarına dönüştürülmeli ve elde edilen puanların ise +3 ve -3 aralığında yer alması gerekmektedir (Büyüköztürk, Şekercioğlu ve Çokluk, 2010; Tabachnick ve Fidel, 2013). Tek yönlü uç değer incelemesinde ise bu kapsamda +3 ve -3 aralığı dışında kalan 55 gözlem veri setinden çıkarılmıştır. Tek yönlü uç değer incelemesinden sonra veri seti çok değişkenli uç değer analizi yapılmıştır. Mahalanobis uzaklık değerine göre belirlenen incelemede veri setinde 3 gözlem çok yönlü uç değer kriterini karşılamadığı için veri setinden çıkarılmıştır. Tek ve çok yönlü uç değer incelemesinin ardından veri seti çarpıklık ve basıklık değerleri

açısından incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin $[-1.5, 1.5]$ aralığında olması tek değişkenli normallik varsayımının sağlandığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Elde edilen bulgulara göre veri setinde yer alan değişkenlerin normallik sayıltısını ihlal edecek bir değer/değerlere sahip olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Araştırma Kapsamında Yer Alan Değişkenlere Yönelik Betimsel Değerler

Değişkenler	N	X	Ss	Min.	Max.	Çarpıklık	Basıklık
Akademik Özyeterlik	751	10.20	0.17	5	25	.911	.349
Sosyal Özyeterlik	751	14.90	0.21	7	35	-1.187	1.233
Entelektüel Özyeterlik	751	29.24	0.15	16	35	-.361	-.654
Mesleki Özyeterlik	751	14.89	0.12	23	40	.711	-.250
Okul İçi Faktörler	751	41.27	0.31	16	65	-.837	-.047
Okul Dışı Faktörler	751	17.03	0.19	5	25	-.176	-.804
Fiziki İmkanlar	751	23.11	0.20	9	30	-.309	-.731
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	751	16.24	0.12	5	20	-.605	-.429
Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık	751	15.56	0.26	7	35	.732	-.229
Öğrencilere Duyarsızlaşma	751	12.34	0.20	7	33	1.084	.797
Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik	751	12.38	0.20	7	33	1.251	1.316
Mes. ve Yön. Duyarsızlaşma	751	8.94	0.14	5	22	.962	.249

Tablo 12 incelendiğinde toplam 12 değişkenin araştırma kapsamına dâhil edildiği görülmektedir. Değişkenlere ait betimsel değerler ile birlikte her bir değişkene ait çarpıklık ve basıklık katsayıları da verilmiştir. Bu değişkenlerden akademik özyeterlik değişkenin ortalamasının 10.20, sosyal özyeterlik 14.90, entelektüel özyeterlik 29.24, mesleki özyeterlik 14.89, okul içi faktörlerin 41.27, okul dışı faktörlerin 17.03, fiziki imkânların 23.11, mesleki gelişim ve saygınlığın 16.24, mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık 15.56, öğrencilere duyarsızlaşma 12.34, fiziksel ve duygusal tükenmişlik 12.38 ve meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma ölçeğinin ortalama değerinin 8.94 olduğu görülmektedir.

4.1.1. Özyeterlik İnancı, Mesleki Motivasyon ve Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında araştırma kapsamında yer alan değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13. Araştırmada Yer Alan Değişkenlere İlişkin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Tablosu

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.Akademik Özyeterlik	-	.45**	.48**	.55**	.07	.09*	.15**	.16**	-.14**	-.20**	-.18**	-.14**
2.Sosyal Özyeterlik		-	.48**	.58**	.12**	.14**	.18**	.18**	-.21**	-.24**	-.22**	-.19**
3.Entelektüel Özyeterlik			-	.48**	.06	.05	.11**	.10**	-.13**	-.21**	-.09*	-.08*
4.Mesleki Özyeterlik				-	.09*	.17**	.16**	.17**	-.22**	-.28**	-.21**	-.20**
5.Okul İçi Faktörler					-	.58**	.73**	.60**	-.20**	-.15**	-.26**	-.41**
6.Okul Dışı Faktörler						-	.63**	.72**	-.30**	-.18**	-.27**	-.29**
7.Fiziki İmkanlar							-	.61**	-.16**	-.11**	-.15**	-.22**
8.Mesleki Gelişim ve Saygınlık								-	-.32**	-.23**	-.30**	-.30**
9.Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık									-	.69**	.74**	.48**
10.Öğrencilere Duyarsızlaşma										-	.77**	.48**
11.Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik											-	.63**
12.Meslektaşlara ve Yöneticilere Duyarsızlaşma												-

(* p< .05, ** p< .01)

Tablo 13 incelendiğinde *mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık* ile okul içi faktörler arasında -.20, okul dışı faktörler ile -.30, fiziki imkanlar ile -.16 ve mesleki gelişim ve saygınlık arasında ise -.32 düzeyinde negatif yönde anlamlı korelasyonların olduğu görülmektedir. *Öğrencilere duyarsızlaşma* ile okul içi faktörler arasında -.15 okul dışı faktörler ile -.18 fiziki imkanlar ile -.11 mesleki gelişim ve saygınlık arasında ise -.23 düzeyinde negatif yönlü anlamlı korelasyonların olduğu görülmektedir. *Fiziksel ve duygusal tükenmişlik* ile okul içi faktörler arasında -.26 okul dışı faktörler ile -.27 fiziki imkanlar ile -.15 mesleki gelişim ve saygınlık arasında ise -.30 düzeyinde negatif yönlü anlamlı korelasyonların olduğu görülmektedir. *Meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma* ile okul içi faktörler arasında -.41 okul dışı faktörler ile -.29 fiziki imkanlar ile -.22 mesleki gelişim ve saygınlık arasında ise -.30 düzeyinde negatif yönlü anlamlı korelasyonların olduğu görülmektedir. Ayrıca özyeterlik inancının *akademik öz yeterlik boyutu* ile okul dışı faktörler arasında .07, fiziki imkanlar ile .15, mesleki gelişim ve saygınlık ile .16, mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık ile -.14, öğrencilere duyarsızlaşma ile -.20, fiziksel ve duygusal tükenmişlik ile -.18 ve meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma ile -.14 düzeyinde anlamlı korelasyonların olduğu görülmektedir. *Sosyal özyeterlik* ile okul içi faktörler arasında .12, okul dışı faktörler arasında .14, fiziki imkanlar ile .18, mesleki gelişim ve saygınlık ile .18, mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık ile -.21, öğrencilere duyarsızlaşma ile -.24, fiziksel ve duygusal tükenmişlik ile -.22 ve meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma ile -.19 düzeyinde anlamlı korelasyonların olduğu görülmektedir. *Entelektüel özyeterlik* ile fiziki imkanlar arasında .11, mesleki gelişim ve saygınlık ile .10, mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık ile -.13, öğrencilere duyarsızlaşma ile -.21, fiziksel ve duygusal tükenmişlik ile -.09 ve meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma ile -.08 düzeyinde anlamlı korelasyonların olduğu görülmektedir. *Mesleki özyeterlik* okul içi faktörler arasında .09, okul dışı faktörler arasında .17, fiziki imkanlar ile .16, mesleki gelişim ve saygınlık ile .17, mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık ile -.22, öğrencilere duyarsızlaşma ile -.28, fiziksel ve duygusal tükenmişlik ile -.21 ve meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma ile -.20 düzeyinde anlamlı korelasyonların olduğu görülmektedir.

4.2. ÖĞRETMENLERİN ÖZYETERLİK VE MESLEKİ MOTİVASYON DÜZEYİNİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİ YORDAMASINA İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin özyeterlik ve mesleki motivasyon düzeylerinin tükenmişlik düzeylerini anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla Çoklu Regresyon Analizi yapılmış ve sonuçlar aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

4.2.1. Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Bulgular

Özyeterlik ve mesleki motivasyon düzeylerinin mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık düzeyini yordamasına yönelik olarak çoklu regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14. Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Bulgular

	Yordayıcı Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
Özyeterlik	Sabit	28.88	2.88	-	12.97	
	Akademik ÖY	-.01	.13	-.02	-0.35	.972
	Sosyal ÖY	-.17	.08	-.09	-2.11**	.036
	Entelektüel ÖY	-.05	.07	-.03	-0.64	.525
	Mesleki ÖY	.23	.10	-.10	2.23**	.026
Mesleki	Okul İçi Fak.	.05	.04	-.06	-1.126	.261
Motivasyon	Okul Dışı Fak.	-.25	.07	-.19	-3.560**	.000
	Fiziki İmkanlar	-.23	.07	.16	3.034**	.002
	Mes.Gel.ve Sayg.	-.44	.11	-.21	-4.03**	.000
R=.15		$\Delta R^2=.15$				
F(16.891)= 743,751		p=.000				

Tablo 14 incelendiğinde, akademik özyeterlik, sosyal özyeterlik, entelektüel özyeterlik, mesleki özyeterlik, okul içi faktörler, okul dışı faktörler, fiziki imkanlar ve mesleki gelişim ve saygınlık boyutlarının mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık düzeyini anlamlı şekilde açıkladığı görülmektedir ($\Delta R^2=.15$, $p<.001$). Bu

sekiz değişken birlikte mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık düzeyinin %15'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerden mesleki özyeterlik ($\beta=-.10$), sosyal özyeterlik ($\beta=-.09$), mesleki gelişim ve saygınlık ($\beta=-.21$), okul dışı faktörler ($\beta=-.19$) ve fiziki imkanlar boyutunun ($\beta=-.16$) mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık düzeyinin anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir. Akademik özyeterlik, entelektüel özyeterlik ve okul içi faktörler boyutlarının ise mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık düzeyinin anlamlı yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

4.2.2. Öğrencilere Duyarsızlaşma Boyutunun Yordanmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilere Duyarsızlaşma boyutunun yordanmasında çoklu regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 15'de sunulmuştur.

Tablo 15. Öğrencilere Duyarsızlaşma Boyutunun Yordanmasına İlişkin Bulgular

	Yordayıcı Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
Özyeterlik	Sabit	33.56	2.31	-	14.51	
	Akademik ÖY	-.07	.10	-.03	-0.66	.510
	Sosyal ÖY	-.11	.06	-.08	-1.762	.078
	Entelektüel ÖY	-.09	.05	-.07	- 1.672	.095
	Mesleki ÖY	-.28	.08	-.16	3.459**	.001
Mesleki	Okul İçi Fak.	-.06	.03	-.10	-1.908	.057
Motivasyon	Okul Dışı Fak.	-.06	.06	.06	1.045	.297
	Fiziki İmkanlar	-.16	.06	-.16	-.2850**	.004
	Mes.Gel.ve Sayg.	-.27	.09	-.17	3.170**	.002
R=.13		$\Delta R^2=.12$				
F(13.898)= 364.551		p=.000				

Tablo 15 incelendiğinde, akademik özyeterlik, sosyal özyeterlik, entelektüel özyeterlik, mesleki özyeterlik, okul içi faktörler, okul dışı faktörler, fiziki imkanlar ve mesleki gelişim ve saygınlık boyutlarının öğrencilere duyarsızlaşma düzeyini anlamlı şekilde açıkladığı görülmektedir ($\Delta R^2=.12$, $p<.001$). Bu sekiz değişken

birlikte mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık düzeyinin %12'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerden mesleki özyeterlik ($\beta=-.16$), mesleki gelişim ve saygınlık ($\beta=-.17$) ve fiziki imkanlar ($\beta=-.16$) boyutlarının öğrencilere duyarsızlaşma düzeyinin anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir. Akademik öz yeterlik, sosyal özyeterlik, entelektüel öz yeterlik, okul içi faktörler ve okul dışı faktörler boyutlarının öğrencilere duyarsızlaşma boyutunun anlamlı yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

4.2.3. Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik Boyutunun Yordanmasına İlişkin Bulgular

Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik boyutunun yordanmasında çoklu regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 16'de sunulmuştur.

Tablo 16. Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik Boyutunun Yordanmasına İlişkin Bulgular

	Yordayıcı Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
Özyeterlik	Sabit	33.05	2.25	-	14.07	
	Akademik ÖY	-.19	.10	-.08	-1.97*	.057
	Sosyal ÖY	-.19	.06	-.14	-3.21**	.001
	Entelektüel ÖY	-.07	.05	-.06	-1.42	.158
	Mesleki ÖY	-.14	.08	-.08	-1.78	.075
Mesleki	Okul İçi Fak.	-.15	.03	-.24	-4.72**	.000
Motivasyon	Okul Dışı Fak.	-.11	.05	-.11	-2.11**	.035
	Fiziki İmkanlar	-.25	.06	-.24	-4.46**	.005
	Mes.Gel.ve Sayg.	-.28	.08	-.18	-3.42**	.001
R=.17		$\Delta R^2=.16$				
F(18.693)= 463.034		p=.000				

Tablo 16 incelendiğinde, akademik özyeterlik, sosyal özyeterlik, entelektüel özyeterlik, mesleki özyeterlik, okul içi faktörler, okul dışı faktörler, fiziki imkanlar ve mesleki gelişim ve saygınlık boyutlarının fiziksel ve duygusal tükenmişlik

boyutunun anlamlı şekilde açıkladığı görülmektedir ($\Delta R^2=.16$, $p<.001$). Bu sekiz değişken birlikte mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık düzeyinin %16'sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerden sosyal özyeterlik ($\beta=-.14$), okul içi faktörler ($\beta=-.24$), okul dışı faktörler ($\beta=-.11$), fiziki imkanlar ($\beta=-.24$) ve mesleki gelişim ve saygınlık boyutunun ($\beta=-.18$) fiziksel ve duygusal tükenmişlik boyutunun anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir. Akademik özyeterlik, entelektüel özyeterlik ve mesleki özyeterlik boyutlarının ise fiziksel ve duygusal tükenmişlik boyutunun anlamlı yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

4.2.4. Meslektaşlara ve Yöneticilere Duyarsızlaşma Boyutunun Yordanmasına İlişkin Bulgular

Meslektaşlara ve Yöneticilere Duyarsızlaşma boyutunun yordanmasında çoklu regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. Meslektaşlara ve Yöneticilere Duyarsızlaşma Boyutunun Yordanmasına İlişkin Bulgular

	Yordayıcı Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
Özyeterlik	Sabit	24.34	1.58	-	15.43	
	Akademik ÖY	-.07	.07	-.04	-1.07	.286
	Sosyal ÖY	-.09	.04	-.08	2.00*	.046
	Entelektüel ÖY	.04	.04	-.04	-1.12	.262
	Mesleki ÖY	.15	.06	-.12	-2.73**	.007
Mesleki	Okul İçi Fak.	-.23	.02	-.49	-9.95**	.000
Motivasyon	Okul Dışı Fak.	-.07	.04	-.09	-1.77	.076
	Fiziki İmkanlar	-.20	.04	-.26	-5.15**	.000
	Mes.Gel.ve Sayg.	-.08	.06	-.07	-1.30	.193
R=.23		$\Delta R^2=.22$				
F(27.620)= 336.583		p=.000				

Tablo 17 incelendiğinde, akademik özyeterlik, sosyal özyeterlik, entelektüel özyeterlik, mesleki öz yeterlik, okul içi faktörler, okul dışı faktörler, fiziki imkanlar

ve mesleki gelişim ve saygınlık boyutlarının meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma boyutunun anlamlı şekilde açıkladığı görülmektedir ($\Delta R^2=.22$, $p<.001$). Bu sekiz değişken birlikte mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık düzeyinin %22'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerden sosyal özyeterlik ($\beta=-.08$), mesleki özyeterlik ($\beta=-.12$), okul içi faktörler ($\beta=-.49$) ve fiziki imkanlar ($\beta=-.26$) boyutlarının meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma boyutunun anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir. Akademik özyeterlik, entelektüel özyeterlik, okul dışı faktörler ve mesleki gelişim ve saygınlık boyutlarının ise meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma boyutunun anlamlı yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

4.3. ÖĞRETMENLERİN ÖZYETERLİK, MESLEKİ MOTİVASYON VE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ; CİNSİYETE, EĞİTİM DÜZEYİNE, MESLEKİ KIDEME, BRANŞA, HAFTALIK DERS YÜKÜNE, HAFTALIK MESAİ SAATİNE, GÖREV YAPTIĞI OKUL YAPISINA, GÖREV YAPTIĞI OKUL TÜRÜNE YÖNELİK BULGULAR

Bu kısımda öğretmenlerin özyeterlik, mesleki motivasyon ve tükenmişlik düzeylerinin, cinsiyete, eğitim düzeyine, mesleki kıdeme, branşa, haftalık ders yüküne, haftalık mesai saatine, görev yaptığı okul yapısına, görev yaptığı okul türüne yönelik karşılaştırmalarına yer verilmiştir.

4.3.1. Öğretmenlerin Özyeterlik, Mesleki Motivasyon ve Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin özyeterlik, mesleki motivasyon ve tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Bağımsız Gruplar T Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18 Öğretmenlerin Özyeterlik, Mesleki Motivasyon ve Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	X	Ss	t	Sd	p
Akademik Özyeterlik	Kadın	466	22.66	2.31	-.567	748	.567
	Erkek	285	22.76	2.40			
Sosyal Özyeterlik	Kadın	466	35.91	4.00	-2.57	748	.010
	Erkek	284	36.66	3.63			

Entelektüel Özyeterlik	Kadın	466	29.30	4.16	.557	748	.578
	Erkek	285	29.13	4.38			
Mesleki Özyeterlik	Kadın	466	31.76	3.24	-1.72	748	.087
	Erkek	285	32.17	3.09			
Okul İçi Faktörler	Kadın	466	41.14	8.41	-.467	748	.641
	Erkek	285	41.44	8.73			
Okul Dışı Faktörler	Kadın	466	16.93	5.35	-.710	748	.478
	Erkek	285	17.22	5.30			
Fiziki İmkanlar	Kadın	466	23.08	5.19	-.241	748	.809
	Erkek	285	23.17	5.25			
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	Kadın	466	16.32	3.39	.758	748	.448
	Erkek	284	16.13	3.46			
Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık	Kadın	466	15.88	7.45	1.55	748	.121
	Erkek	285	15.05	6.69			
Öğrencilere Duyarsızlaşma	Kadın	466	12.45	5.46	.698	748	.485
	Erkek	284	12.17	5.46			
Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik	Kadın	466	12.26	5.29	-.824	748	.410
	Erkek	285	12.60	6.64			
Meslektaşlara ve Yöneticilere Duyarsızlaşma	Kadın	466	8.81	3.81	-1.15	748	.249
	Erkek	285	9.15	4.18			

Öğretmenlerin özyeterlik, mesleki motivasyon ve tükenmişlik düzeylerini cinsiyete göre kıyaslamak için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre sosyal özyeterlik boyutundan elde edilen ortalama puanlarda anlamlı farklılık belirlenmiş; diğer alt boyutlarda ise anlamlı farklılık bulunmamıştır. Sosyal özyeterlik alt boyutundan elde edilen ortalama puanlara bakıldığında erkeklerin ortalama puanının (M:36.66, SD:3.63), kadınların ortalama puanlarından (M:35.91, SD:4.00) anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir (t:(748):-2.57, p:.010). Akademik özyeterlik, entelektüel özyeterlik, mesleki özyeterlik, okul içi faktörler, okul dışı faktörler, fiziki imkanlar, mesleki gelişim ve saygınlık, mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık, öğrencilere duyarsızlaşma ve meslektaşlara, fiziksel ve duygusal tükenmişlik ve meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma boyutlarının ise cinsiyete göre anlamlı farklılaşmadığı belirlenmiştir (p>.05).

4.3.2. Öğretmenlerin Özyeterlik, Mesleki Motivasyon ve Tükenmişlik Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin özyeterlik, mesleki motivasyon ve tükenmişlik düzeylerinin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Bağımsız Gruplar T Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 19’de sunulmuştur.

Tablo 19. Öğretmenlerin Özyeterlik, Mesleki Motivasyon ve Tükenmişlik Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Değişkenler	Eğt.Durum	N	X	Ss	t	Sd	p
Akademik Özyeterlik	Lisans	642	22.65	2.36	-1.48	749	.140
	Lisansüstü	109	23.01	2.22			
Sosyal Özyeterlik	Lisans	642	36.13	3.93	-1.18	749	.264
	Lisansüstü	109	36.58	3.55			
Entelektüel Özyeterlik	Lisans	642	29.18	4.31	-.880	749	.379
	Lisansüstü	109	29.57	3.78			
Mesleki Özyeterlik	Lisans	642	31.85	3.23	-1.38	749	.182
	Lisansüstü	109	32.29	2.82			
Okul İçi Faktörler	Lisans	642	41.26	8.61	-.045	749	.964
	Lisansüstü	109	41.30	8.07			
Okul Dışı Faktörler	Lisans	642	17.01	5.33	-.296	749	.767
	Lisansüstü	109	17.17	5.37			
Fiziki İmkanlar	Lisans	642	23.12	5.22	.027	749	.979
	Lisansüstü	109	23.10	5.18			
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	Lisans	642	16.25	3.45	.047	749	.962
	Lisansüstü	109	16.23	3.24			
Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık	Lisans	642	15.63	7.12	-.655	749	.513
	Lisansüstü	109	15.15	7.53			
Öğrencilere Duyarsızlaşma	Lisans	642	12.38	5.50	.582	749	.561
	Lisansüstü	109	12.05	5.25			
Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik	Lisans	642	12.44	5.48	.741	749	.459
	Lisansüstü	109	12.03	5.11			
Meslektaşlara ve Yöneticilere Duyarsızlaşma	Lisans	642	9.02	4.00	-1.29	749	.199
	Lisansüstü	109	8.49	3.69			

Öğretmenlerin özyeterlik, mesleki motivasyon ve tükenmişlik düzeylerinin eğitim durumuna göre kıyaslamak için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre eğitim düzeylerinin hiçbir boyut içerisinde anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

4.3.3. Öğretmenlerin Özyeterlik, Mesleki Motivasyon ve Tükenmişlik Düzeylerinin Okul Yapısına Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin özyeterlik, mesleki motivasyon ve tükenmişlik düzeylerinin okul yapısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Bağımsız Gruplar T Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. Öğretmenlerin Özyeterlik, Mesleki Motivasyon ve Tükenmişlik Düzeylerinin Okul Yapısına Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Değişkenler	Okul Yapı	N	X	Ss	t	Sd	p
Akademik Özyeterlik	Devlet	455	22.34	2.41	-5.42	749	.000
	Özel	296	23.27	2.12			
Sosyal Özyeterlik	Devlet	455	35.91	4.02	-2.48	749	.013
	Özel	296	36.63	3.60			
Entelektüel Özyeterlik	Devlet	455	28.82	4.18	-3.42	749	.001
	Özel	296	29.89	4.24			
Mesleki Özyeterlik	Devlet	455	31.39	3.29	-5.71	749	.000
	Özel	296	32.73	2.83			
Okul İçi Faktörler	Devlet	455	41.44	7.47	.697	749	.486
	Özel	296	41.00	9.94			
Okul Dışı Faktörler	Devlet	455	16.75	5.24	-1.81	749	.071
	Özel	296	17.47	5.44			
Fiziki İmkanlar	Devlet	455	22.55	5.18	-3.69	749	.000
	Özel	296	23.97	5.14			
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	Devlet	455	15.93	3.31	-3.16	749	.002
	Özel	296	16.73	3.52			
Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık	Devlet	455	15.06	6.96	-2.39	749	.017
	Özel	296	16.34	7.44			
Öğrencilere Duyarsızlaşma	Devlet	455	12.31	5.40	-.168	749	.867
	Özel	296	12.38	5.57			
Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik	Devlet	455	11.79	4.26	-3.77	749	.000
	Özel	296	13.30	5.33			
Meslektaşlara ve Yöneticilere Duyarsızlaşma	Devlet	455	8.55	3.65	-3.41	749	.001
	Özel	296	9.55	4.31			

Öğretmenlerin özyeterlik, mesleki motivasyon ve tükenmişlik düzeylerinin okul yapısına göre kıyaslamak için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre akademik özyeterlik, sosyal özyeterlik, entelektüel özyeterlik, mesleki özyeterlik, fiziki imkanlar, mesleki gelişim ve saygınlık, mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık, fiziksel ve duygusal tükenmişlik ve

meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma boyutlarında okul yapısına göre anlamlı farklılık belirlenmiştir. Akademik özyeterlik boyutundan elde edilen sonuçlara bakıldığında özel okulda görev yapan öğretmenlerin (M:23.27, SD:2.12), devlet okulunda görev yapan öğretmenlerden (M:22.34, SD:2.41) anlamlı şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir (t:(749):-5.42, p:.000). Sosyal özyeterlik boyutundan elde edilen sonuçlara bakıldığında özel okulda görev yapan öğretmenlerin (M:36.63, SD:3.60), devlet okulunda görev yapan öğretmenlerden (M:35.91, SD:4.02) anlamlı şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir (t:(749):-2.48, p:.013). Entelektüel özyeterlik boyutundan elde edilen sonuçlara bakıldığında özel okulda görev yapan öğretmenlerin (M:29.89, SD:4.24), devlet okulunda görev yapan öğretmenlerden (M:28.82, SD:4.18) anlamlı şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir (t:(749):-3.42, p:.001). Mesleki özyeterlik boyutundan elde edilen sonuçlara bakıldığında özel okulda görev yapan öğretmenlerin (M:32.73, SD:2.83), devlet okulunda görev yapan öğretmenlerden (M:31.39, SD:3.29) anlamlı şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir (t:(749):-5.71, p:.000). Fiziki imkanlar boyutundan elde edilen sonuçlara bakıldığında özel okulda görev yapan öğretmenlerin (M:23.97, SD:5.14), devlet okulunda görev yapan öğretmenlerden (M:22.55, SD:5.18) anlamlı şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir (t:(749):-3.69, p:.000). Mesleki gelişim ve saygınlık boyutundan elde edilen sonuçlara bakıldığında özel okulda görev yapan öğretmenlerin (M:16.73, SD:3.52), devlet okulunda görev yapan öğretmenlerden (M:15.93, SD:3.31) anlamlı şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir (t:(749):-3.16, p:.002). Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık boyutundan elde edilen sonuçlara bakıldığında özel okulda görev yapan öğretmenlerin (M:25.66, SD:7.44), devlet okulunda görev yapan öğretmenlerden (M:26.94, SD:6.96) anlamlı şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir (t:(749):2.393, p:.017). Fiziksel ve duygusal tükenmişlik boyutundan elde edilen sonuçlara bakıldığında devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin (M:42.74, SD:4.26), özel okulda görev yapan öğretmenlerden (M:41.33, SD:5.37) anlamlı şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir (t:(749):3.890, p:.000). Meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma boyutundan elde edilen sonuçlara bakıldığında devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin (M:21.45, SD:3.65), özel okulda görev yapan öğretmenlerden (M:20.45, SD:4.31) anlamlı şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir (t:(749):3.406, p:.001). Okul içi faktörler,

okul dışı faktörler ve öğrencilere duyarsızlaşma boyutlarında ise okul yapısına göre anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($p>.05$).

4.3.4. Öğretmenlerin Özyeterlik, Mesleki Motivasyon ve Tükenmişlik Düzeylerinin Okul Türüne Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin özyeterlik, mesleki motivasyon ve tükenmişlik düzeylerinin okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Bağımsız Gruplar T Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Öğretmenlerin Özyeterlik, Mesleki Motivasyon ve Tükenmişlik Düzeylerinin Okul Türüne Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Değişkenler	Okul Türü	N	X	Ss	t	Sd	p
Akademik Özyeterlik	Ortaokul	393	22.71	2.31	.053	749	.749
	Lise	358	22.69	2.38			
Sosyal Özyeterlik	Ortaokul	393	36.12	3.88	-.535	749	.593
	Lise	358	36.27	3.87			
Entelektüel Özyeterlik	Ortaokul	393	29.27	4.25	.212	749	.832
	Lise	358	29.20	4.23			
Mesleki Özyeterlik	Ortaokul	393	31.98	3.16	.607	749	.544
	Lise	358	31.84	3.22			
Okul İçi Faktörler	Ortaokul	393	41.80	8.12	1.796	749	.073
	Lise	358	40.68	8.93			
Okul Dışı Faktörler	Ortaokul	393	17.28	5.10	1.336	749	.182
	Lise	358	16.76	5.57			
Fiziki İmkanlar	Ortaokul	393	23.41	5.17	1.649	749	.099
	Lise	358	22.78	5.25			
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	Ortaokul	393	16.38	3.31	1.160	749	.246
	Lise	358	16.09	3.53			
Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık	Ortaokul	393	15.53	7.25	-.116	749	.908
	Lise	358	15.60	7.11			
Öğrencilere Duyarsızlaşma	Ortaokul	393	12.52	5.57	.971	749	.332
	Lise	358	12.13	5.35			
Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik	Ortaokul	393	12.30	4.61	-.427	749	.670
	Lise	358	12.47	4.91			
Meslektaşlara ve Yöneticilere Duyarsızlaşma	Ortaokul	393	8.85	3.96	-.712	749	.477
	Lise	358	9.05	3.95			

Öğretmenlerin özyeterlik, mesleki motivasyon ve tükenmişlik düzeylerinin okul türüne göre kıyaslamak için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Analiz

sonuçlarına göre özyeterlik, mesleki motivasyon ve tükenmişlik düzeylerinin hiçbir boyutunda okul türüne göre anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($p>.05$).

4.3.5. Öğretmenlerin Özyeterlik, Mesleki Motivasyon ve Tükenmişlik Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin özyeterlik, mesleki motivasyon ve tükenmişlik düzeylerinin mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. Öğretmenlerin Özyeterlik, Mesleki Motivasyon ve Tükenmişlik Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Grup	N	$\bar{X}$	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ort.	F	p
Akademik Özyeterlik	0-5	108	23.22	Gruplar arası Grup içi Toplam	100.58	5	20.116	3.735	.002
	6-10	203	22.93		4012.203	745	5.386		
	11-15	146	22.43		4112.783				
	16-20	113	22.78						
	21-25	94	22.63						
	26+	87	21.95						
	Toplam	751	22.70						
Mesleki Özyeterlik	0-5	108	32.67	Gruplar arası Grup içi Toplam	343.501	5	68.700	7.054	.000
	6-10	203	32.37		7255.380	745	9.739		
	11-15	146	31.82		7598.881				
	16-20	113	32.00						
	21-25	94	31.60						
	26+	87	30.29						
	Toplam	751	31.92						
Sosyal Özyeterlik	0-5	108	36.84	Gruplar arası Grup içi Toplam	169.255	5	33.851	2.271	.056
	6-10	203	36.50		11102.36	745	14.902		
	11-15	146	35.73		11271.62				
	16-20	113	36.17						
	21-25	94	36.38						
	26+	87	35.30						
	Toplam	751	36.19						
Entelektüel Özyeterlik	0-5	108	29.65	Gruplar arası Grup içi Toplam	58.011	5	11.602	.645	.666
	6-10	203	29.04		13410.32	745	18.000		
	11-15	146	29.29		13468.34				
	16-20	113	29.20						
	21-25	94	29.55						
	26+	87	28.70						
	Toplam	751	29.24						
Fiziki İmkanlar	0-5	108	23.94	Gruplar arası Grup içi Toplam	223.632	5	44.726	1.654	.143
	6-10	203	23.37		20145.75	745	27.041		
	11-15	146	23.12		20639.38				
	16-20	113	23.13						
	21-25	94	22.63						
	26+	87	21.97						
	Toplam	751	22.94						

		Toplam	751	23.11						
Okul İçi Faktörler	0-5	108	42.11	Gruplar	337.127	5	67.425	.927	.463	
	6-10	203	41.58	arası	54174.54	745	72.718			
	11-15	146	40.73	Grup içi	54511.67					
	16-20	113	41.76	Toplam						
	21-25	94	41.20							
	26+	87	39.86							
	Toplam	751	41.27							
Okul Dışı Faktörler	0-5	108	18.01	Gruplar	401.417	5	80.283	2.862	.014	
	6-10	203	17.42	arası	20899.68	745	28.053			
	11-15	146	16.76	Grup içi	21301.10					
	16-20	113	17.32	Toplam						
	21-25	94	16.70							
	26+	87	15.38							
	Toplam	751	17.03							
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	0-5	108	17.12	Gruplar	280.766	5	56.153	4.936	.000	
	6-10	203	16.40	arası	8475.641	745	11.377			
	11-15	146	16.26	Grup içi	8756.407					
	16-20	113	16.29	Toplam						
	21-25	94	16.18							
	26+	87	14.76							
	Toplam	751	16.24							
Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık	0-5	108	15.13	Gruplar	130.182	5	26.036	.504	.773	
	6-10	203	15.34	arası	38492.56	745	51.668			
	11-15	146	15.47	Grup içi	38622.75					
	16-20	113	15.41	Toplam						
	21-25	94	16.04							
	26+	87	16.48							
	Toplam	751	15.56							
Öğrencilere Duyarsızlaşma	0-5	108	11.56	Gruplar	106.894	5	21.379	.715	.612	
	6-10	203	12.22	arası	22272.87	745	29.896			
	11-15	146	12.54	Grup içi	22379.78					
	16-20	113	12.27	Toplam						
	21-25	94	12.67							
	26+	87	12.83							
	Toplam	751	12.34							
Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik	0-5	108	11.56	Gruplar	241.068	5	48.124	2.150	.058	
	6-10	203	12.12	arası	16705.77	745	22.424			
	11-15	146	12.54	Grup içi	16946.83					
	16-20	113	12.37	Toplam						
	21-25	94	12.67							
	26+	87	12.83							
	Toplam	751	12.34							
Meslektaşlara ve Yöneticilere Duyarsızlaşma	0-5	108	8.53	Gruplar	153.187	5	30.637	1.971	.081	
	6-10	203	8.56	arası	11581.57	745	15.546			
	11-15	146	8.76	Grup içi	11734.76					
	16-20	113	9.26	Toplam						
	21-25	94	9.30							
	26+	87	9.89							

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özyeterlik, mesleki motivasyon ve tükenmişlik düzeylerinin mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Mesleki kıdem 0-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21-25 ve 26+ olmak üzere altı gruba ayrılmıştır. Araştırmada yer alan değişkenlerden akademik özyeterlik [$F(5, 745) = 3.735, p < .01$], mesleki özyeterlik [$F(5, 745) = 7.054, p < .01$], okul dışı faktörler [$F(5, 745) = 2.862, p < .01$], mesleki gelişim ve saygınlık [$F(5, 745) = 4.936, p < .01$] boyutlarının mesleki kıdeme göre farklılaştığı belirlenmiştir. Diğer alt boyutlarda ise anlamlı farklılık bulunmamıştır. Gruplar arasındaki anlamlı farkın hangi gruplar içerisinde olduğunu belirlemek için çoklu kıyaslamalardan yararlanılmıştır. Okul dışı faktörler boyutu varyansların homojenliği sağlandığı için ($p > .05$) Tukey HSD kıyaslaması; akademik özyeterlik, mesleki özyeterlik, sosyal özyeterlik ve mesleki gelişim ve saygınlık boyutlarında varyansların homojenliğini sağlamadığı için ise Tamhane's T2 kullanılmıştır. Yapılan kıyaslamada akademik özyeterlik boyutunda 26 ve daha fazla ($M=21.95, SD= 2.46$) çalışma süresi bulunan öğretmenlerin 0-5 yıl ($M=23.22, SD= 1.95$) ve 6-10 yıl ($M=22.93, SD= 2.32$) arası çalışan öğretmen grubundan ortalama puanlarının anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Mesleki özyeterlik boyutunda 26 ve daha fazla ($M=30.30, SD= 3.79$) çalışma süresi bulunan öğretmenlerin 0-5 ($M=32.67, SD= 2.66$), 6-10 ($M=32.78, SD= 3.06$) ve 16-20 yıl arası ($M=32.00, SD= 2.88$) arası çalışan öğretmen grubundan ortalama puanlarının anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul dışı faktörler boyutunda 26 ve daha fazla ($M=15.38, SD= 5.54$) çalışma süresi bulunan öğretmenlerin 0-5 yıl ($M=18.01, SD= 4.96$) ve 6-10 yıl ($M=17.42, SD= 5.21$) arası çalışan öğretmen grubundan ortalama puanlarının anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Mesleki gelişim ve saygınlık boyutunun 26 ve daha fazla ($M=14.76, SD= 3.97$) çalışma süresi bulunan öğretmenlerin 0-5 ($M=17.12, SD= 2.96$), 6-10 ($M=16.40, SD= 3.33$), 11-15 ($M=16.26, SD= 3.53$) ve 16-20 yıl arası ($M=16.29, SD= 2.99$) arası çalışan öğretmen grubundan ortalama puanlarının anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.3.6. Öğretmenlerin Özyeterlik, Mesleki Motivasyon ve Tükenmişlik Düzeylerinin Branşa Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin özyeterlik, mesleki motivasyon ve tükenmişlik düzeylerinin branşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 23’de sunulmuştur.

Tablo 23. Öğretmenlerin Özyeterlik, Mesleki Motivasyon ve Tükenmişlik Düzeylerinin Branşa Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Grup	N	$\bar{X}$	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ort.	F	p
Akademik Özyeterlik	Sayısal	251	22.39	Gruplar	153.317	3	51.106	9.642	.000
	Sözel	281	23.26	arası	3959.466	747	5.300		
	Dil	98	22.63	Grup içi	4112.783				
	Reh vd.	121	22.12	Toplam					
	Toplam	751	22.70						
Mesleki Özyeterlik	Sayısal	251	31.54	Gruplar	284.216	3	94.739	9.675	.000
	Sözel	281	32.70	arası	7314.665	747	9.792		
	Dil	98	31.49	Grup içi	7598.881				
	Reh vd.	121	31.22	Toplam					
	Toplam	751	31.91						
Sosyal Özyeterlik	Sayısal	251	35.94	Gruplar	162.061	3	54.020	3.632	.013
	Sözel	281	36.75	arası	11109.56	747	14.872		
	Dil	98	36.11	Grup içi	11271.62				
	Reh vd.	121	35.50	Toplam					
	Toplam	751	36.19						
Entelektüel Özyeterlik	Sayısal	251	28.35	Gruplar	331.093	3	110.364	6.275	.000
	Sözel	281	29.61	arası	13137.24	747	17.587		
	Dil	98	29.37	Grup içi	13468.34				
	Reh vd.	121	30.12	Toplam					
	Toplam	751	29.24						
Fiziki İmkanlar	Sayısal	251	22.91	Gruplar	484.538	3	161.513	6.067	.000
	Sözel	281	24.00	arası	19884.84	747	26.620		
	Dil	98	22.85	Grup içi	20369.38				
	Reh vd.	121	21.69	Toplam					
	Toplam	751	23.11						
Okul İçi Faktörler	Sayısal	251	42.21	Gruplar	1450.434	3	483.478	6.806	.000
	Sözel	281	42.02	arası	53061.23	747	71.032		
	Dil	98	40.17	Grup içi	54511.67				
	Reh vd.	121	38.46	Toplam					
	Toplam	751	41.27						
Okul Dışı Faktörler	Sayısal	251	17.50	Gruplar	1906.86	3	635.620	24.48	.000
	Sözel	281	18.40	arası	19394.24	747	25.963		
	Dil	98	15.77	Grup içi	21301.10				
	Reh vd.	121	13.93	Toplam					
	Toplam	751	17.03						

Mesleki	Sayısal	251	16.27	Gruplar	356.101	3	118.700	10.56	.000
Gelişim ve	Sözel	281	16.95	arası	8400.307	747	11.245		
Saygınlık	Dil	98	15.71	Grup içi	8756.407				
	Reh vd.	121	14.99	Toplam					
	Toplam	751	16.24						
Mesleğe	Sayısal	251	27.88	Gruplar	1554.65	3	518.217	10.44	.000
İlişkin	Sözel	281	26.75	arası	37068.09	747	49.623		
Duygusal	Dil	98	25.00	Grup içi	38622.75				
Tükenmişlik	Reh vd.	121	23.88	Toplam					
	Toplam	751	26.44						
ve									
Başarısızlık									
Öğrencilere	Sayısal	251	30.19	Gruplar	234.667	3	78.222	2.64	.049
Duyarsızlaşm	Sözel	281	29.84	arası	22145.10	747	29.645		
a	Dil	98	28.94	Grup içi	22379.77				
	Reh vd.	121	28.74	Toplam					
	Toplam	751	29.66						
Fiziksel ve	Sayısal	251	43.37	Gruplar	1121.586	3	373.862	17.65	.000
Duygusal	Sözel	281	42.50	arası	15825.25	747	21.185		
Tükenmişlik	Dil	98	41.19	Grup içi	16946.83				
	Reh vd.	121	39.88	Toplam					
	Toplam	751	42.20						
Meslektaşlara	Sayısal	251	21.90	Gruplar	594.213	3	198.071	13.28	.000
ve	Sözel	281	21.27	arası	11140.55	747	14.914		
Yöneticilere	Dil	98	20.38	Grup içi	11734.76				
Duyarsızlaşm	Reh vd.	121	19.34	Toplam					
a	Toplam	751	21.05						

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik, mesleki motivasyon ve tükenmişlik düzeylerinin branşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Öğretmenler branşa göre sayısal, sözel, dil ve rehberlik, sanat ve spor olmak üzere dört gruba ayrılmışlardır. Öğretmenlerin akademik özyeterlik [$F(3, 747)= 9.642, p<.01$], mesleki özyeterlik [$F(3, 747)= 9.675, p<.01$], sosyal özyeterlik [$F(3, 747)= 3.632, p<.01$], entelektüel özyeterlik [$F(3, 747)= 6.275, p<.01$], fiziki imkanlar [$F(3, 747)= 6.067, p<.01$], okul içi faktörler [$F(3, 747)= 6.806, p<.01$], okul dışı faktörler [$F(3, 747)= 24.48, p<.01$], mesleki gelişim ve saygınlık [$F(3, 747)= 10.56, p<.01$], mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık [$F(3, 747)= 10.44, p<.01$], fiziksel ve duygusal tükenmişlik [$F(3, 747)= 17.65, p<.01$] ve meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma [$F(3, 747)= 13.28, p<.01$] boyutlarının branşa göre anlamlı farklılaştığı belirlenmiştir. Gruplar arasındaki anlamlı farkın hangi gruplar içerisinde

olduğunu belirlemek için çoklu kıyaslamalardan yararlanılmıştır. Entelektüel özyeterlik, fiziki imkanlar ve okul dışı faktörler boyutlarında varyansların homojenliği sağlandığı için ($p>.05$) varyansların homojenliği içerisindeki çoklu kıyaslama testi olan Tukey HSD; diğerlerinde ise Tamhane's T2 kıyaslaması kullanılmıştır. Yapılan kıyaslamada akademik özyeterlik boyutunda sözel grubu öğretmenlerin ortalama puanlarının ($M=23.26$, $SD= 2.11$) sayısal grubu öğretmenlerin ortalama puanlarından ($M=22.39$, $SD= 2.37$) ve rehberlik ve diğerleri grubunda yer alan ($M=22.12$, $SD= 2.55$) öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Mesleki özyeterlik boyutunda sözel grubunda yer alan öğretmenlerin ($M=32.70$, $SD= 2.91$), sayısal ($M=31.54$, $SD= 3.22$), dil ($M=31.49$, $SD= 3.24$) ve rehberlik ve diğerleri grubunda yer alan ($M=31.22$, $SD= 3.33$) öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Sosyal özyeterlik boyutunda sözel grubunda yer alan öğretmenlerin ($M=36.75$, $SD= 3.33$) rehberlik ve diğerleri grubunda yer alan öğretmenlerin ($M=35.50$, $SD= 3.83$) ortalama puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Entelektüel özyeterlik boyutunda sözel grubunda yer alan öğretmenlerin ($M=29.61$, $SD= 4.11$) sayısal grubunda yer alan öğretmenlerin ($M=28.35$, $SD= 4.39$) ortalama puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu; rehberlik ve diğerleri grubunda yer alan öğretmenlerin ($M=30.12$, $SD= 3.79$) sayısal grubunda ($M=28.35$, $SD= 4.39$) yer alan öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Fiziki imkanlar boyutunda sözel grubunda yer alan öğretmenlerin ($M=24.00$, $SD= 5.01$) rehberlik ve diğerleri ($M=21.69$, $SD= 5.33$) grubunda yer alan öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul içi faktörler boyutunda sayısal grubunda yer alan öğretmenlerin ($M=42.21$, $SD= 6.80$) sözel grubunda yer alan ($M=42.02$, $SD= 8.53$) ve rehberlik ve diğerleri grubunda yer alan ($M=38.46$, $SD= 9.86$) öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul dışı faktörler boyutunda rehberlik ve diğerleri boyutunda yer alan öğretmenlerin ortalama puanının ($M=13.93$, $SD= 4.84$), sayısal ($M=17.50$, $SD= 5.13$), sözel ($M=18.40$, $SD= 5.03$) ve dil grubunda yer alan ($M=15.77$, $SD= 5.48$) öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı şekilde düşük olduğu belirlenmiştir. Mesleki gelişim ve saygınlık boyutunda rehberlik ve diğerleri boyutunda yer alan öğretmenlerin ortalama puanının ($M=14.99$, $SD= 3.87$), sayısal ($M=16.27$, $SD=$

3.16) ve sözel (M=16.95, SD= 3.15) grubunda yer alan öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı şekilde düşük olduğu belirlenmiştir. Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık boyutunda rehberlik ve diğerleri boyutunda yer alan öğretmenlerin ortalama puanının (M=18.13, SD= 7.59), sayısal (M=14.12, SD= 6.13), sözel (M=15.25, SD= 7.02) ve dil grubunda yer alan (M=17.00, SD= 8.46) öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı şekilde düşük olduğu belirlenmiştir. Fiziksel ve duygusal tükenmişlik boyutunda rehberlik ve diğerleri grubunda yer alan öğretmenlerin ortalama puanının (M=14.98, SD= 5.59), sayısal (M=11.11, SD= 5.59) ve sözel (M=12.01, SD= 4.64) grubunda yer alan öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı şekilde düşük olduğu belirlenmiştir. Meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma boyutunda rehberlik ve diğerleri boyutunda yer alan öğretmenlerin ortalama puanının (M=10.66, SD= 4.36), sayısal (M=8.10, SD= 3.13), sözel (M=8.73, SD= 3.92) ve dil grubunda yer alan (M=9.62, SD= 4.65) öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı şekilde düşük olduğu belirlenmiştir.

4.3.7. Öğretmenlerin Özyeterlik, Mesleki Motivasyon ve Tükenmişlik Düzeylerinin Haftalık Ders Yüküne Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin özyeterlik, mesleki motivasyon ve tükenmişlik düzeylerinin haftalık ders yüküne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için veri serinde yer alan gruplarda haftalık ders yükü 41 ve daha fazla arası olan öğretmenlerin sayısının 40'dan az olması nedeniyle Kruskal Wallis Analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 24'de sunulmuştur.

Tablo 24. Öğretmenlerin Özyeterlik, Mesleki Motivasyon ve Tükenmişlik Düzeylerinin Haftalık Ders Yüküne Göre Farklılığına İlişkin Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

Değişkenler	Grup	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
Akademik Özyeterlik	18-25	309	352.84	3	10.576	.054
	26-30	298	380.30			
	31-40	112	405.24			
	41+	32	457.23			
	Toplam	751				
Mesleki Özyeterlik	18-25	309	343.16	3	15.358	.002
	26-30	298	387.92			
	31-40	112	416.03			
	41+	32	442.00			
	Toplam	751				

Sosyal Özyeterlik	18-25	309	361.46	3	2.556	.465
	26-30	298	386.12			
	31-40	112	391.52			
	41+	32	377.16			
	Toplam	751				
Entelektüel Özyeterlik	18-25	309	352.80	3	9.667	.022
	26-30	298	405.61			
	31-40	112	367.67			
	41+	32	353.44			
	Toplam	751				
Fiziki İmkanlar	18-25	309	368.33	3	.916	.822
	26-30	298	380.38			
	31-40	112	388.08			
	41+	32	366.94			
	Toplam	751				
Okul İçi Faktörler	18-25	309	380.43	3	2.129	.546
	26-30	298	381.29			
	31-40	112	362.54			
	41+	32	331.13			
	Toplam	751				
Okul Dışı Faktörler	18-25	309	376.09	3	5.700	.127
	26-30	298	377.50			
	31-40	112	395.63			
	41+	32	292.50			
	Toplam	751				
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	18-25	309	369.66	3	5.760	.127
	26-30	298	381.29			
	31-40	112	362.54			
	41+	32	331.13			
	Toplam	751				
Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik Başarısızlık	18-25	309	360.16	3	11.781	.008
	26-30	298	366.69			
	31-40	112	420.38			
	41+	32	460.33			
	Toplam	751				
Öğrencilere Duyarsızlaşma	18-25	309	365.43	3	4.182	.243
	26-30	298	377.78			
	31-40	112	380.59			
	41+	32	445.44			
	Toplam	751				
Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik	18-25	309	363.47	3	7.813	.051
	26-30	298	369.07			
	31-40	112	407.99			
	41+	32	449.61			
	Toplam	751				
Meslektaşlara ve Yöneticilere Duyarsızlaşma	18-25	309	377.43	3	14.726	.002
	26-30	298	351.34			
	31-40	112	406.14			
	41+	32	486.41			
	Toplam	751				

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özyeterlik, mesleki motivasyon ve tükenmişlik düzeylerinin haftalık ders yüküne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis Analizi yapılmıştır. Öğretmenler haftalık ders yüküne göre 18-25, 26-30, 31-40 ve 41 ve daha üzeri olmak üzere dört gruba ayrılmışlardır. Araştırmada yer alan değişkenlerden mesleki özyeterlik, entelektüel özyeterlik ve meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma boyutlarında öğretmenlerin haftalık ders saatine göre farklılaştığı belirlenmiştir ($p < .05$). Gruplar arasındaki anlamlı farkın hangi gruplar içerisinde olduğunu belirlemek için çoklu kıyaslamalardan yararlanılmıştır. Mesleki özyeterlik boyutunda 18-25 saat arası ders yükü olan öğretmenlerin ($M=31.42$, $SD= 3.37$), 26-30 saat arası ($M=32.09$, $SD= 3.09$), 31-40 saat ($M=32.50$, $SD= 2.94$) ve 41 saat ve üzeri ($M=33.00$, $SD= 2.24$) olan öğretmen grubundan anlamlı şekilde düşük olduğu belirlenmiştir. Entelektüel öz yeterlik boyutunda ders saati 26-30 saat arası olan öğretmenlerin ($M=29.84$, $SD= 4.10$), 18-25 saat arası ders yükü olan öğretmenlerden ($M=28.74$, $SD= 4.35$) anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma boyutunda 41 ve daha fazla ders yükü olan öğretmenlerin ortalama puanının ($M=18.56$, $SD= 5.00$), 31-40 ($M=20.48$, $SD= 4.15$), 26-30 ($M=21.43$, $SD= 3.93$) ve 18-25 saat arası ders yükü olan öğretmenlerin ortalama puanlarından ($M=21.16$, $SD= 3.68$) anlamlı şekilde düşük olduğu belirlenmiştir.

4.3.8. Öğretmenlerin Özyeterlik, Mesleki Motivasyon ve Tükenmişlik Düzeylerinin Haftalık Mesai Saatine Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin özyeterlik, mesleki motivasyon ve tükenmişlik düzeylerinin haftalık mesai saatine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 25’de sunulmuştur.

Tablo 25. Öğretmenlerin Özyeterlik, Mesleki Motivasyon ve Tükenmişlik Düzeylerinin Haftalık Mesai Saatine Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Grup	N	$\bar{X}$	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ort.	F	p
Akademik Özyeterlik	18-25	134	21.93	Gruplar arası	163.297	3	54.432	10.30	.000
	26-30	213	22.51		3949.49	747	5.287		
	31-40	207	22.83	Grup içi	4112.78				
	41+	197	23.31	Toplam					
	Toplam	751	22.70						

Mesleki Özyeterlik	18-25	74	31.05	Gruplar	325.860	3	108.620	11.16	.000
	26-30	100	31.36	arası	7273.02	747	9.736		
	31-40	116	32.26	Grup içi	7598.88				
	41+	54	32.75	Toplam					
	Toplam	344	31.92						
Sosyal Özyeterlik	18-25	74	35.19	Gruplar	199.755	3	66.585	4.49	.004
	26-30	100	36.08	arası	11071.86	747	14.822		
	31-40	116	32.26	Grup içi	11271.62				
	41+	54	36.63	Toplam					
	Toplam	344	36.19						
Entelektüel Özyeterlik	18-25	74	27.93	Gruplar	498.560	3	166.187	9.57	.000
	26-30	100	28.85	arası	12969.78	747	17.362		
	31-40	116	29.47	Grup içi	13468.34				
	41+	54	30.30	Toplam					
	Toplam	344	29.24						
Fiziki İmkanlar	18-25	74	23.31	Gruplar	394.014	3	131.338	4.91	.002
	26-30	100	22.86	arası	19975.37	747	26.741		
	31-40	116	22.78	Grup içi	20369.38				
	41+	54	24.28	Toplam					
	Toplam	344	23.11						
Okul İçi Faktörler	18-25	74	41.54	Gruplar	16.250	3	5.417	.074	.974
	26-30	100	41.31	arası	54495.42	747	72.952		
	31-40	116	41.20	Grup içi	54511.67				
	41+	54	41.11	Toplam					
	Toplam	344	41.27						
Okul Dışı Faktörler	18-25	74	16.84	Gruplar	57.782	3	19.261	.677	.566
	26-30	100	17.17	arası	21243.32	747	28.438		
	31-40	116	16.69	Grup içi	21301.10				
	41+	54	16.50	Toplam					
	Toplam	344	16.24						
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	18-25	74	15.55	Gruplar	82.336	3	27.445	2.36	.070
	26-30	100	16.40	arası	8674.07	747	11.612		
	31-40	116	16.29	Grup içi	8756.41				
	41+	54	16.50	Toplam					
	Toplam	344	16.24						
Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık	18-25	74	14.77	Gruplar	295.806	3	98.602	1.92	.125
	26-30	100	15.08	arası	38326.93	747	51.308		
	31-40	116	15.72	Grup içi	38622.74				
	41+	54	16.46	Toplam					
	Toplam	344	15.56						
Öğrencilere Duyarsızlaşma	18-25	74	11.62	Gruplar	98.243	3	32.748	1.09	.349
	26-30	100	12.65	arası	22281.53	747	29.828		
	31-40	116	12.29	Grup içi	22379.77				
	41+	54	12.53	Toplam					
	Toplam	344	12.34						
Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik	18-25	74	11.36	Gruplar	508.934	3	169.65	5.87	.001
	26-30	100	12.23	arası	21574.62	747	28.88		
	31-40	116	11.98	Grup içi	22083.56				
	41+	54	13.68	Toplam					
	Toplam	344	12.38						

Meslektaşlara ve	18-25	74	8.60	Gruplar	135.478	3	45.159	2.91	.034
Yöneticilere	26-30	100	8.67	arası	11599.28	747	15.528		
	31-40	116	8.78	Grup içi	11734.76				
Duyarsızlaşma	41+	54	9.64	Toplam					
	Toplam	344	8.95						

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özyeterlik, mesleki motivasyon ve tükenmişlik düzeylerinin haftalık mesai saatine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Öğretmenler haftalık ders yüküne göre 18-25, 26-30 ve 31-40 ve 41 ve daha üzeri olmak üzere dört gruba ayrılmışlardır. Araştırmada yer alan değişkenlerden akademik özyeterlik [$F(3, 747)=10.30, p<.01$], mesleki özyeterlik [$F(3, 747)=11.16, p<.01$], sosyal özyeterlik [$F(3, 747)=4.49, p<.01$], entelektüel özyeterlik [$F(3, 747)=9.57, p<.01$], fiziki imkanlar [$F(3, 747)=4.91, p<.01$], fiziksel ve duygusal tükenmişlik [$F(3, 747)=5.87, p<.01$] ve meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma [$F(3, 747)=2.91, p<.01$] boyutlarının ortalama puanlarının öğretmenlerin haftalık mesai saatine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Gruplar arasındaki anlamlı farkın hangi gruplar içerisinde olduğunu belirlemek için çoklu kıyaslamalardan yararlanılmıştır. Entelektüel özyeterlik boyutunda varyansların homojenliği sağlandığı için ($p>.05$) varyansların homojenliği içerisindeki çoklu kıyaslama testi olan Tukey HSD; diğerlerinde ise Tamhane's T2 kıyaslaması kullanılmıştır. Yapılan kıyaslamada akademik özyeterlik boyutunda 41 ve üzeri mesai saatine sahip olan öğretmenlerin ortalama puanının ($M=23.31, SD=2.19$), 18-25 ($M=21.93, SD=2.45$) ve 26-30 ($M=22.51, SD=2.43$) arası mesaiye sahip olan öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Mesleki özyeterlik boyutunda 41 ve üzeri mesai saatine sahip olan öğretmenlerin ortalama puanının ($M=32.75, SD=2.74$), 18-25 ($M=31.05, SD=2.41$) ve 26-30 ($M=31.36, SD=3.25$) arası mesaiye sahip olan öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Sosyal özyeterlik boyutunda 41 ve üzeri mesai saatine sahip olan öğretmenlerin ortalama puanının ($M=36.83, SD=3.83$), 18-25 ($M=35.19, SD=4.15$) arası mesaiye sahip olan öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Entelektüel özyeterlik boyutunda 41 ve üzeri mesai saatine sahip olan öğretmenlerin ortalama puanının ($M=30.30, SD=4.25$), 18-25 ($M=27.93, SD=4.20$) ve 26-30 ($M=28.85, SD=4.41$) arası mesaiye sahip olan öğretmenlerin ortalama

puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Fiziki imkanlar alt boyutunda 41 ve üzeri mesai saatine sahip olan öğretmenlerin ortalama puanının (M=24.28, SD= 4.80), 18-25 (M=22.31, SD= 5.18), 26-30 (M=22.86, SD= 5.32) ve 31-40 (M=22.78, SD= 5.35) arası mesaiye sahip olan öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Fiziksel ve duygusal tükenmişlik boyutunda 41 ve üzeri mesai saatine sahip olan öğretmenlerin ortalama puanının (M=13.68, SD= 5.57), 18-25 (M=11.36, SD= 3.55), 26-30 (M=12.23, SD= 4.66) ve 31-40 (M=11.98, SD= 4.52) arası mesaiye sahip olan öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma boyutunda 41 ve üzeri mesai saatine sahip olan öğretmenlerin ortalama puanının (M=9.64, SD= 5.57), 18-25 (M=8.60, SD= 3.55), 26-30 (M=8.67, SD= 4.66) ve 31-40 (M=8.78, SD= 4.52) arası mesaiye sahip olan öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.4. ÖĞRETMENLERİN ÖZYETERLİK DÜZEYLERİ İLE MESLEKİ TÜKENMİŞLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE MESLEKİ MOTİVASYONLARININ ARACI ROLÜNE İLİŞKİN BULGULAR

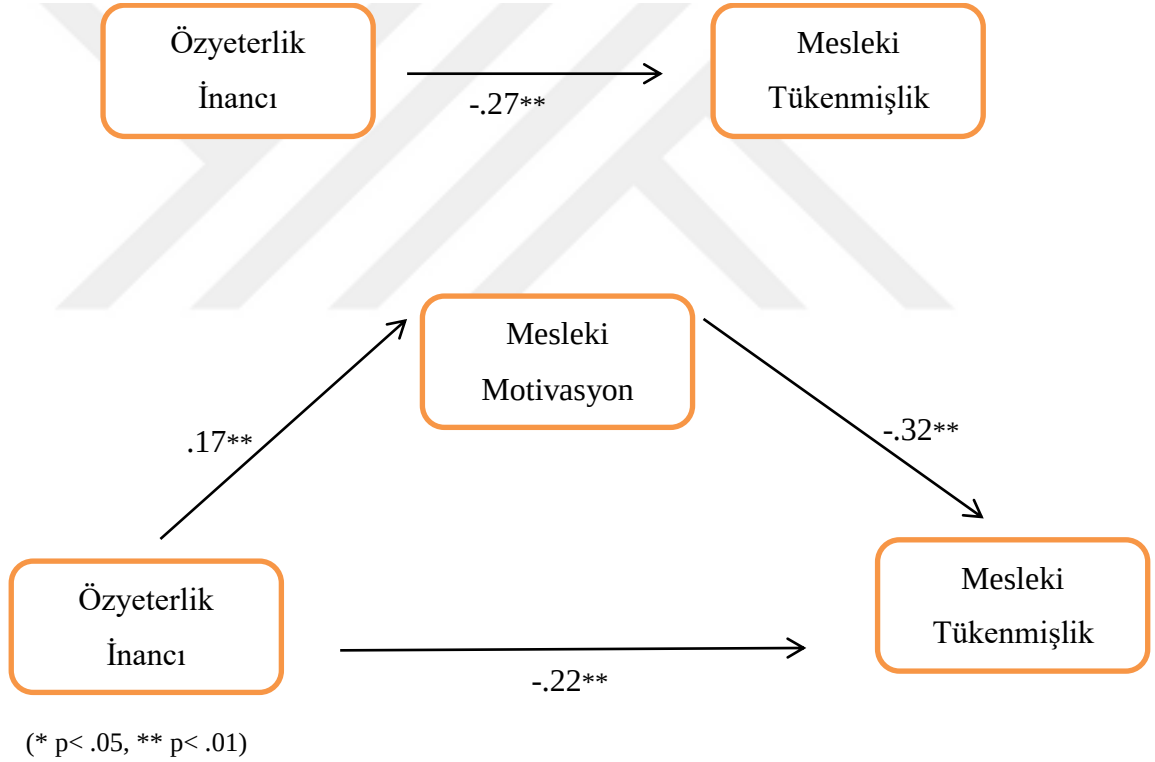
Öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkide mesleki motivasyonlarının aracı rolüne ilişkin sonuçlar şekil 2’de gösterilmiştir. Ancak aracı modele ilişkin verilerden önce araştırma kapsamında yer alan değişkenlere ait bir dizi regresyon analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda öncelikle özyeterlik inancı boyutu mesleki tükenmişlik düzeyini anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir ($\beta = -.27$, $t = -7.69$, $p < .05$). Ayrıca öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri mesleki tükenmişlik boyutunu anlamlı olarak yordamaktadır ($\beta = -.32$, $t = -9.11$, $p < .05$). Son olarak öğretmenlerin özyeterlik inancı mesleki motivasyonlarını anlamlı şekilde yordamaktadır ($\beta = .17$, $t = 4.70$, $p < .05$).

Şekil 2’de görüleceği üzere öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkide mesleki motivasyon düzeyi analize dahil edildikten sonra beta değerinin $-.27$ ’den $-.22$ ’ye ($p < .001$) düştüğü belirlenmiştir. Bootstrapping analizi sonuçlarına göre bu düşüş öğretmenlerin öz

yeterlik düzeyleri ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkide mesleki motivasyon düzeyinin aracı etki oluşturduğunu göstermektedir. Preacher ve Hayes

(2008)'ın aracı etki sınamasına ait dolaylı etkinin anlamlı olup olmadığına ilişkin değerlendirmesine göre elde edilen %95 BCa güven aralığı değerlerinin alt ve üst sınırına ait analiz sonuçlarının sıfırı kapsamaması gerekmektedir. Bu doğrultuda 5000 örneklemlili olacak şekilde bootstrapping analizi yapılmış ve elde edilen değerlerin anlamlı olduğu belirlenmiştir (bootstrap katsayısı= .04, Sh= .03, %95 GA= .180, .963). Yapılan aracılık analizinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde elde edilen %95 Güven Aralığı değerlerinin sıfıra değmediği ve dolayısı ile aracılık testinin anlamlı olduğu görülmektedir. Yapılan analize ilişkin elde edilen değerler şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2. Öğretmenlerin Özyeterlik Düzeyleri İle Mesleki Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkide Mesleki Motivasyonlarının Aracı Rolüne İlişkin Sonuç



BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1.1. Öğretmenlerin Özyeterlik, Mesleki Motivasyon ve Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki Durumu

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma boyunca elde edilen tüm verilerin değerlendirilmesi yapılacaktır. İlk olarak çalışmanın problem cümleleri doğrultusunda öğretmenlerin özyeterlik, mesleki motivasyon, ve tükenmişliği arasındaki ilişki incelenecek; öğretmen özyeterlik ve motivasyonunun tükenmişliği yordama durumuna bakılacak; özyeterlik, mesleki motivasyon ve tükenmişliğin bazı demografik özelliklere (cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, branş, haftalık ders yükü, haftalık mesai saati, görev yaptığı okul yapısı, görev yaptığı okul türü) göre farklılığına değinilecek; mesleki motivasyonun özyeterlik ile tükenmişlik arasındaki aracılık etkisi değerlendirilecektir. Analizler neticesinde çıkan sonuçlar, alanyazında daha önce yapılmış çalışmalar doğrultusunda tartışılacaktır.

Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde özyeterliğin motivasyon ile ilişkisine bakılmış, bunlar alt boyutlar özelinde incelenmiştir. Bu bağlamda; *akademik özyeterlik ile okul dışı faktörler, fiziki imkanlar, mesleki gelişim ve saygınlık arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu açığa çıkmış, okul içi faktörlerle akademik özyeterlik arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.* Özyeterliğin alt boyutu olan akademik özyeterlikle motivasyonun anlamlı çıkan alt boyutları arasındaki bu ilişki çok zayıf olarak nitelendirilebilecek güçtedir.

Sosyal özyeterlik ile okul içi faktörler, okul dışı faktörler, fiziki imkanlar, mesleki gelişim ve saygınlık arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu açığa çıkmıştır. Özyeterliğin alt boyutu olan sosyal özyeterlikle motivasyonun tüm alt boyutları arasındaki bu ilişki çok zayıf olarak nitelendirilebilecek güçtedir.

Entelektüel özyeterlik ile fiziki imkanlar, mesleki gelişim ve saygınlık arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu açığa çıkmış, okul içi faktörler ile okul dışı faktörlerle entelektüel özyeterlik arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Özyeterliğin alt boyutu olan entelektüel özyeterlikle motivasyonun anlamlı çıkan alt boyutları arasındaki bu ilişki çok zayıf olarak nitelendirilebilecek güçtedir.

Mesleki özyeterlik ile okul içi faktörler, okul dışı faktörler, fiziki imkanlar, mesleki gelişim ve saygınlık arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu açığa çıkmıştır. Özyeterliğin alt boyutu olan mesleki özyeterlikle motivasyonun tüm alt boyutlarındaki bu ilişki çok zayıf olarak nitelendirilebilecek güçtedir.

Genel olarak özyeterlik ve motivasyon arasındaki ilişkiyi değerlendirdiğimizde, bazı alt boyutlar arasında anlamlı bir ilişki yokken, anlamlı ilişki çıkan boyutlar arasındaki bu ilişkinin de pozitif yönde ve çok zayıf düzeyde olduğu görülmektedir. Özellikle sosyal özyeterlik ve mesleki özyeterliğin mesleki motivasyonun tüm alt boyutlarıyla ilişkili içinde olduğu görülmektedir.

Tükenmişliğin mesleki motivasyonla ilişkisine bakılmış, bunlar alt boyutlar özelinde incelenmiştir. Bu bağlamda; *mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık ile okul içi faktörler, okul dışı faktörler, fiziki imkanlar ve mesleki gelişim ve saygınlık arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu açığa çıkmıştır. Tükenmişliğin alt boyutu olan mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlıkla motivasyonun tüm alt boyutları arasındaki bu ilişki çok zayıf ve zayıf olarak nitelendirilebilecek güçtedir.*

Öğrencilere duyarsızlaşma ile okul içi faktörler, okul dışı faktörler, fiziki imkanlar ve mesleki gelişim ve saygınlık arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu açığa çıkmıştır. Tükenmişliğin alt boyutu olan öğrencilere duyarsızlaşmayla motivasyonun tüm alt boyutları arasındaki bu ilişki çok zayıf olarak nitelendirilebilecek güçtedir.

Fiziksel ve duygusal tükenmişlik ile okul içi faktörler, okul dışı faktörler, fiziki imkanlar, mesleki gelişim ve saygınlık arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu açığa çıkmıştır. Tükenmişliğin alt boyutu fiziksel ve duygusal tükenmişlikle

motivasyonun tüm alt boyutları arasındaki bu ilişki çok zayıf ve zayıf olarak nitelendirilebilecek güçtedir.

Meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma ile okul içi faktörler, okul dışı faktörler, fiziki imkanlar, mesleki gelişim ve saygınlık arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu açığa çıkmıştır. Tükenmişliğin alt boyutu olan meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşmayla motivasyonun tüm alt boyutları arasındaki bu ilişki çok zayıf ve zayıf olarak nitelendirilebilecek güçtedir.

Genel olarak tükenmişlik ve motivasyon arasındaki ilişkiyi değerlendirdiğimizde, tükenmişliğin tüm alt boyutları ile mesleki motivasyonun tüm alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, bu ilişkinin negatif yönde ve çok zayıf ve zayıf olarak nitelendirilebilecek güçte olduğu görülmektedir. En kuvvetli ilişki de meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma alt boyutu ile motivasyonun alt boyutları arasında açığa çıkmaktadır.

Özyeterliğin tükenmişlikle ilişkisine bakılmış, bunlar alt boyutlar özelinde incelenmiştir. Bu bağlamda; *akademik özyeterlik ile mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık, öğrencilere duyarsızlaşma, fiziksel ve duygusal tükenmişlik, meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu açığa çıkmıştır.* Özyeterliğin alt boyutu olan akademik özyeterlikle tükenmişliğin tüm alt boyutları arasındaki bu ilişki çok zayıf olarak nitelendirilebilecek güçtedir.

Sosyal özyeterlik ile mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık, öğrencilere duyarsızlaşma, fiziksel ve duygusal tükenmişlik, meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu açığa çıkmıştır. Özyeterliğin alt boyutu olan sosyal özyeterlikle tükenmişliğin tüm alt boyutları arasındaki bu ilişki çok zayıf olarak nitelendirilebilecek güçtedir.

Entelektüel özyeterlik ile mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık, öğrencilere duyarsızlaşma, fiziksel ve duygusal tükenmişlik, meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu açığa çıkmıştır. Özyeterliğin alt boyutu olan entelektüel özyeterlikle tükenmişliğin tüm alt boyutları arasındaki bu ilişki çok zayıf olarak nitelendirilebilecek güçtedir.

Mesleki özyeterlik ile mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık, öğrencilere duyarsızlaşma, fiziksel ve duygusal tükenmişlik, meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu açığa çıkmıştır. Özyeterliğin alt boyutu olan mesleki özyeterlikle tükenmişliğin tüm alt boyutları arasındaki bu ilişki çok zayıf ve zayıf olarak nitelendirilebilecek güçtedir.

Genel olarak özyeterlik ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi değerlendirdiğimizde, özyeterliğin tüm alt boyutları ile tükenmişliğin tüm alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, bu ilişkinin negatif yönde ve çok zayıf ve zayıf olarak nitelendirilebilecek güçte olduğu görülmektedir. En kuvvetli ilişki de mesleki özyeterlik alt boyutu ile tükenmişliğin alt boyutları arasında açığa çıkmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde özyeterlik, mesleki motivasyon ve tükenmişliği birlikte tartışan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan çalışmalar tarandığında, öğretmen özyeterliği, mesleki motivasyonu, tükenmişlik ile yılmazlık, sosyal kabul, öğretmen öğretme-öğrenme anlayışı, değişime açıklık, proaktif kişilik, duygusal emek, teknoloji kabul düzeyi, iş doyumunu, işe yabancılaşma, örgütsel bağlılık, yöneticilerle ilişkiler, yaşam stili, örgütsel sessizlik, okul kültürü, öğretimsel liderlik, psikolojik güçlendirilme, iş yaşam dengesi, sınıf yönetim becerisi, mükemmeliyetçilik vb değişkenlerin ilişkisi üzerine çalışmalara rastlanmaktadır.

Araştırma neticesinde özyeterlik ile mesleki motivasyon arasında, bazı alt boyutlarda hiç ilişki yokken, ilişkinin olduğu boyutlarda ise çok zayıf ya da zayıf olarak nitelendirilebilecek bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu da motivasyon artarken, özyeterliğin benzer oranda artmadığını ya da çok az arttığını göstermektedir. Özyeterlik, “bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet, görevini yerine getirme gücü” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2020). Yenen (2020), öğretmenlerin mesleki yeterliğini, hizmet öncesi eğitim, öğretmenin mesleğine tutumu, mesleki deneyim ve gelişimi gibi mesleğin yapılmadan önceki faktörleriyle birlikte tartışır. Motivasyon ise, ihtiyaç, dürtü, davranış ve hedef döngüsünün bir sonucudur ve bireyin o anki istek ve ihtiyaç ve arzuları doğrultusunda oluşur (Örücü ve Kambur, 2008; Önen, Tüzün, 2005). Özyeterlik, önceden bugüne var olan birikime ait bir kavramken motivasyon ise bugünün ihtiyaç ve istekleriyle ilgili bir

kavramdır. Kişinin özyeterliliğinden bağımsız olarak, motivasyon başka değişkenlerden etkilenebilme gücüne sahiptir. Bir öğretmenin özyeterliliği düşük olsa dahi, çalışma yaşamı içerisinde motive olduğu başka faktörler sayesinde daha yüksek performans göstermek için çabalıyor olması çok anlaşılır bir durumdur. Ya da yüksek özyeterliliğe sahip bir öğretmen, çok farklı gerekçelerle motivasyon kaybı yaşıyor olabilir. Bu sebeple özyeterlilik ve motivasyon arasında bazı alt boyutlarda hiç ilişki çıkmaması, ilişkinin olduğu boyutlarda da çok zayıf ya da zayıf ilişki çıkması anlamlı bir durum olarak yorumlanmaktadır.

Özyeterlilik ve mesleki motivasyonun tükenmişlik ile negatif yönlü bir ilişki içinde olması beklenen bir sonuçtur. Özyeterlilik ve motivasyonun tüm alt boyutları ile tükenmişliğin tüm alt boyutları arasında negatif yönlü bir ilişki açığa çıkmıştır. Bu da bize göstermektedir ki mesleki motivasyon ve özyeterlilik artarken, öğretmenin tükenmişliği azalma eğilimi göstermektedir. Tükenmişlik ile mesleki motivasyon ve özyeterlilik arasındaki bu ilişki her ne kadar çok zayıf ve zayıf olarak nitelendirilebilecek güçte ise de birbirlerini negatif yönde etkiliyor olmaları, çalışma yaşamı içerisinde tükenmişliği anlayabilmek ve azaltabilmek için bize önemli bir veri sunmaktadır. Özyeterliliği ve mesleki motivasyonu daha da yüksek olan öğretmenlerin çok daha düşük bir tükenmişliğe sahip olacakları görülmektedir.

5.1.2. Öğretmenlerin Özyeterlilik ve Mesleki Motivasyonlarının Tükenmişliklerini Yordaması Durumu

Bu araştırmada elde edilen bulgular neticesinde, özyeterlilik ve mesleki motivasyonun tükenmişliği yordamasına dair, her bir değişkenin alt boyutlar düzeyindeki yordayıcılığına bakılmıştır. Bu bağlamda; *tükenmişliğin alt boyutu olan mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık boyutunun, özyeterlilik ve mesleki motivasyonun toplam 8 alt boyutu tarafından %15 düzeyinde açıklandığı görülmektedir. Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık, özyeterliliğin alt boyutlarından mesleki özyeterlilik ve sosyal özyeterlilik; motivasyonun alt boyutlarından mesleki gelişim ve saygınlık, okul dışı faktörler ve fiziki imkanlar alt boyutları tarafından anlamlı bir şekilde yordanmaktadır.*

Tükenmişliğin diğer alt boyutu olan öğrencilere duyarsızlaşma boyutunun, özyeterlik ve mesleki motivasyonun toplam 8 alt boyutu tarafından %12 düzeyinde açıklandığı görülmektedir. Öğrencilere duyarsızlaşma, özyeterliğin sadece mesleki özyeterlik alt boyutu; motivasyonun alt boyutları olan fiziki imkanlar ve mesleki gelişim ve saygınlık alt boyutları tarafından anlamlı bir şekilde yordanmaktadır.

Tükenmişliğin bir diğer alt boyutu olan fiziksel ve duygusal tükenmişlik boyutunun, özyeterlik ve mesleki motivasyonun toplam 8 alt boyutu tarafından %16 düzeyinde açıklandığı görülmektedir. Fiziksel ve duygusal tükenmişlik, özyeterliğin sadece sosyal özyeterlik alt boyutu; motivasyonun tüm alt boyutları, okul içi faktörler, okul dışı faktörler, fiziki imkanlar, mesleki gelişim ve saygınlık, tarafından anlamlı bir şekilde yordanmaktadır.

Tükenmişliğin son alt boyutu olan meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma alt boyutunun, özyeterlik ve mesleki motivasyonun toplam 8 alt boyutu tarafından %22 düzeyinde açıklandığı görülmektedir. Meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma, özyeterliğin sosyal özyeterlik ve mesleki özyeterlik; motivasyonun okul içi faktörler ve fiziki imkanlar alt boyutları tarafından anlamlı bir şekilde yordanmaktadır.

Genel olarak bakıldığında özyeterliğin alt boyutlarından sosyal özyeterlik ve mesleki özyeterliğin tükenmişliğin üç alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordadığı, akademik özyeterliğin ve entelektüel özyeterliğin ise anlamlı bir yordayıcı gücü olmadığı açığa çıkmaktadır. Mesleki motivasyonun alt boyutlarından ise fiziki imkanlar boyutunun tükenmişliğin tüm alt boyutlarını anlamlı bir şekilde yordadığı, mesleki gelişim ve saygınlık alt boyutunun tükenmişliğin üç alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordadığı, okul içi faktörler ve okul dışı faktörlerin ise tükenmişliğin iki alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir.

Mesleki motivasyon ve özyeterliğin tükenmişliği anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Özellikle tükenmişliğin alt boyutlarından olan meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma alt boyutu, mesleki motivasyon ve özyeterliğin alt boyutları tarafından %22 düzeyinde açıklanmaktadır. Öğretmenlerin özyeterlik ve motivasyonlarının durumuna bakarak tükenmişlikleri hakkında öngörülerde bulunmak olasıdır. Özyeterliğin boyutlarından; sosyal özyeterliğe bakarak mesleğe

ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık, fiziksel ve duygusal tükenmişlik ve meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma; mesleki özyeterliğe bakarak ise mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık, öğrencilere duyarsızlaşma ve meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma boyutlarında öngörülerde bulunulabilir. Mesleki motivasyonun boyutlarından okul içi faktörlere bakarak fiziksel ve duygusal tükenmişlik, meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma; okul dışı faktörlere bakarak fiziksel ve duygusal tükenmişlik, mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık; fiziki imkanlara bakarak tükenmişliğin tüm alt boyutları; mesleki gelişim ve saygınlığa bakarak öğrencilere duyarsızlaşma, fiziksel ve duygusal tükenmişlik ve mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık boyutlarında öngörülerde bulunmak mümkündür.

Mesleki motivasyon ve özyeterlikle tükenmişlik arasında negatif yönlü bir ilişki olması ve özyeterlikle mesleki motivasyonun tükenmişliğin yordayıcısı olması, öğretmen tükenmişliğini en aza indirebilmek için özyeterliğin ve mesleki motivasyonun artırılmasının önemli bir faktör olduğunu öne çıkarmaktadır. Özyeterliği ve mesleki motivasyonu yüksek öğretmen, tükenmişliği azalan öğretmen anlamına gelmektedir. Bu sebeple öğretmen özyeterliği ve motivasyonunu artırıcı çalışmaların yapılması, tükenmişliğin azaltılabilmesi için çok önemli bir yerde durmaktadır.

5.1.3. Öğretmenlerin Özyeterlik, Mesleki Motivasyon ve Tükenmişliklerinin Çeşitli Demografik Özelliklere Göre Durumu

5.1.3.1. Cinsiyet Değişkeni

Araştırmada elde edilen bulgular *cinsiyet* değişkeni açısından incelenmiştir. Cinsiyetin sadece, özyeterliğin alt boyutlarından sosyal özyeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturduğu; özyeterliğin diğer alt boyutlarında, motivasyon ve tükenmişlikte anlamlı bir farka sebep olmadığı açığa çıkmıştır. Sosyal özyeterlik alt boyutundan elde edilen puanlara bakıldığında erkeklerin ortalama puanlarının kadınların ortalama puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulgulanmıştır.

Erkeklerin toplumumuzda sosyal yaşam içerisinde daha aktif bulunmaları, kadınlara nazaran çok daha fazla toplumsallaşma olanağı bulmaları gibi sebeplerle sosyal özyeterlik puanlarının yüksek çıkmasının anlamlı olduğu düşünülmektedir.

Hem özyeterliğin bir alt boyutu dışındaki diğer alt boyutları hem de mesleki motivasyon ve tükenmişliğin alt boyutlarında cinsiyetin bir farka yol açmaması, alanyazındaki çalışmalar da değerlendirildiğinde, çok etkili bir değişken olmadığı sonucunu çıkarmaktadır. Genel olarak kadın ya da erkek cinsiyetinin benzer mesleki yeterlikte hissettiği, işe dair istek ve arzularının benzer oranlarda olduğu ve işin yarattığı sıkıntı ve stresten benzer oranlarda etkilendikleri sonucu çıkarılabilir.

Özyeterlikle ilgili alanyazına bakıldığında; toplumun erkeklere yüklediği rol sebebiyle bazı çalışmalarda erkekler lehine sonuçlar çıktığı yönünde tartışmalar mevcuttur (Yeşilyurt, 2013; Korkut ve Babaoğlu, 2012).

Kadınlar lehine farkın açığa çıktığı çalışmalar da bulunmaktadır (Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Özdemir, 2008; Yavuz, 2020).

Cinsiyetin özyeterlik üzerinde bir etkisinin olmadığını ifade eden çalışmalara da alanyazında rastlamak mümkündür (Kaçar ve Beycioğlu, 2017; Kalkan ve Aslan, 2018; Baykara, 2011).

Çalışmamızda, cinsiyetin mesleki motivasyona göre bir farklılık oluşturmadığı sonucu çıkmıştır. Çalışmamızdaki sonucu destekleyen oldukça fazla araştırma vardır (Filiz, 2014; Çelikkaleli, 2011; Polat ve diğerleri, 2012; Cemaloğlu ve Şahin, 2007; Özben ve Argun, 2003; Akyürek, 2020).

Motivasyonun erkekler lehine farklı olduğunu ileri süren ya da kadınlar lehine farklı olduğunu ileri süren çalışmalar da mevcuttur (Ertürk, 2016; Yıldız, 2010).

Çalışmamızda, cinsiyetin tükenmişlikte bir farklılık yaratmadığı sonucu açığa çıkmıştır. Tükenmişliğin cinsiyete göre farklılaşmadığını öne süren çok sayıda çalışma mevcuttur (Filiz, 2014; Çelikkaleli, 2011; Polat ve diğerleri, 2012; Cemaloğlu ve Şahin, 2007; Özben ve Argun, 2003; Akyürek, 2020).

Çalışmamızda bulduğumuz sonucun aksine, cinsiyetin tükenmişlik üzerinde önemli bir belirleyici olduğunu bulgulayan araştırmalara rastlamak mümkündür. Kadınların erkeklere kıyasla daha fazla tükenme yaşadığını ileri süren (Babaoğlu, 2007; 2006; Girgin, 2011; Şanlı ve Tan, 2017) çalışmaların yanında, erkeklerin daha fazla tükenme yaşadığını ifade eden çalışmalar da bulunmaktadır (Otacıoğlu, 2008; Koruklu vd, 2012).

5.1.3.2. Eğitim Düzeyi Değişkeni

Araştırmada elde edilen bulgular *eğitim düzeyi* değişkeni açısından incelenmiş ve eğitim düzeyinin özyeterliğin, mesleki motivasyonun ve tükenmişliğin hiçbir boyutunda anlamlı bir değişikliğe sebep olmadığı bulgulanmıştır. Lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin özyeterlik, motivasyon ve tükenmişlikleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuçla, daha fazla eğitim almış olmanın özyeterliğe ve motivasyona anlamlı bir katkı sağlamadığı, öğretmenlerin tükenmişliğinde değişikliğe yol açmadığı sonucu çıkarılabilir.

Master düzeyi eğitim almış olmanın öğretmen özyeterliği ve motivasyonu üzerinde bir etkiye sebep olmaması, lisans eğitiminin öğretmenlik mesleğini ortalama standartlarda yürütebilmek için yeterli bir bilgi ve isteği oluşturduğu şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim düzeyinin tükenmişlik üzerinde etkisi olmadığını ifade eden başka çalışmalar da mevcuttur (Akyürek, 2020; Aksu ve Baysal, 2005).

Ersoy vd (2014)'nin yaptığı bir çalışmada, doktora mezunu öğretmenlerin hem genel tükenmişlik düzeylerinde hem de alt boyut olan düşük kişisel başarı boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşadığı bulunmuştur.

5.1.3.3. Görev Yaptığı Okul Yapısı Değişkeni

Araştırmada elde edilen bulgular *görev yaptığı okul yapısı* değişkeni açısından incelenmiştir. Okul yapısının özyeterliğin tüm alt boyutları, akademik özyeterlik, sosyal özyeterlik, entelektüel özyeterlik, mesleki özyeterlik; mesleki motivasyonun

fiziki imkanlar, mesleki gelişim ve saygınlık alt boyutları; tükenmişliğin ise mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık, fiziksel ve duygusal tükenmişlik ve meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu bulgulanmıştır. Mesleki motivasyonun alt boyutlarından okul içi faktörler, okul dışı faktörler ve tükenmişliğin alt boyutlarından öğrencilere duyarsızlaşma boyutlarında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Özel okulda çalışan öğretmenlerin özyeterliğin tüm alt boyutlarında, akademik özyeterlik, sosyal özyeterlik, entelektüel özyeterlik ve mesleki özyeterlik; mesleki motivasyonun alt boyutlarından olan fiziki imkanlar ve mesleki gelişim ve saygınlık boyutlarında; tükenmişliğin alt boyutlarından ise mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık boyutunda devlet okulu öğretmenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulgulanmıştır. Devlet okulu öğretmenleri de tükenmişliğin alt boyutları olan fiziksel ve duygusal tükenmişlik ve meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma boyutlarında özel okul öğretmenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermişlerdir.

Elde edilen bulgular göstermektedir ki özel okulda çalışan öğretmenlerin özyeterliği devlet okulunda çalışan öğretmenlerden çok daha fazla yüksektir. Yine özel okul öğretmenleri mesleki motivasyonun alt boyutları olan fiziki imkanlar ve mesleki gelişim ve saygınlık boyutlarında devlet okulu öğretmenlerinden daha yüksek puan elde etmişlerdir. Özel okul öğretmenleri, devlet okulu öğretmenlerine göre mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık boyutunda daha fazla tükenmiş hissetmektedir.

Devlet okulu öğretmenleri ise fiziksel ve duygusal tükenmişlik ve meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma boyutlarında özel okul öğretmenlerine göre çok daha fazla tükenmiş hissetmektedir.

Alanyazına baktığımızda bu bulguları destekler çalışmalar görülmektedir. Özel okulda çalışan öğretmenlerin tüm boyutlarda mesleki motivasyonları devlet okulu öğretmenlerine göre daha yüksektir (Urhan, 2018).

Tej, Jindal ve Tej'in (2016), Gius'un (2015), Hindistan'da yürüttükleri bir çalışmada devlet ve özel okullarda görev yapan öğretmen ve eğitimcilerin iş doyum

ve motivasyonlarını karşılaştırmış ve özel okullarda çalışan öğretmen ve eğitimcilerin devlet okullarındaki meslektaşlarına kıyasla yüksek iş tatmini ve motivasyon düzeylerine sahip oldukları bulunmuştur.

Kamu okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişliğine bakıldığında duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık hissi boyutlarında düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları açığa çıkmaktadır (Okan, 2017). Başka çalışmalarda da buna benzer sonuçlar bulmak mümkündür (Tuna ve Çimen, 2013; Yeğin, 2014; Çelik ve Yılmaz, 2015).

Yine benzer sonuca sahip bir araştırmada, Güneş (2021), resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin özel okullarda görev yapan öğretmenlere oranla tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur.

5.1.3.4. Görev Yaptığı Okul Türü Değişkeni

Araştırma sonucu açığa çıkan bilgiler *görev yaptığı okul türü* değişkenine göre incelenmiş ve okul türünün, özyeterliğin, mesleki motivasyonun ve tükenmişliğin hiçbir boyutunda anlamlı bir değişikliğe sebep olmadığı bulgulanmıştır. Bu bağlamda ortaokul ya da lisede çalışan öğretmenlerin özyeterlik, mesleki motivasyon ve tükenmişlikleri arasında anlamlı bir değişiklik olmadığı görülmektedir. Hem ortaokullarda hem de liselerde öğretmenler farklı farklı sınıflarda eğitime girmektedir. Her iki kademede de ortalama çalışma saatleri söz konusudur. Okul içi olanaklar, yöneticilerle iletişim, öğretmenin kendisini algılayış şekli, mesleğini yürütebileceğine olan inancı her iki kademede de benzer koşullarda görünmektedir. Ortaokul ve liseyi birbirinden ayıran temel faktör eğitim verilen kitlenin yaşsal farklılığıdır. Ergenliğin değişik dönemlerini yaşayan bu farklı kuşakların öğretmen özyeterliği, motivasyonu ve tükenmişliği üzerinde bir etkiye yol açmadığı görülmektedir.

Mesleki motivasyon ve tükenmişlikle ilgili yapılan bazı çalışmalar, ortaokul ve lise grubu öğretmenleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını destekler niteliktedir (Çetindere, 2019; Şanlı ve Tan, 2017; Akyürek, 2020).

Ancak alanyazın tarandığında çalışmamızda bulduğumuz sonucun aksine farklı sonuçların açığa çıktığı araştırmalar da mevcuttur. Okan (2017), yaptığı bir çalışmada, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında lise öğretmenlerinin; kişisel başarısızlık hissi boyutunda ise ortaokul öğretmenlerinin daha yüksek tükenmişlik hissettiğini bulmuştur. Ortaokul ve lise grubu öğretmenleri arasında başka bir anlamlı fark, Birkan (2020)'ın çalışmasında da mevcuttur.

Motivasyonla ilgili yapılan çalışmalarda, lisede çalışan öğretmenlerin ortaokul ve ilkokulda çalışan öğretmenlere göre ekonomik motivasyon boyutunda motivasyonları daha yüksek bulunmuştur (Dil, 2020). Anaokullarında çalışan öğretmenlerin mesleki motivasyonları, ortaokul ve ilkokulda çalışan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur (Urhan, 2018).

Özyeterlikle ilgili, Kalkan ve Aslan (2018), okul türleri arasında fark olduğunu bulgulamıştır.

5.1.3.5. Mesleki Kıdem Değişkeni

Araştırma sonucu açığa çıkan bilgiler, *mesleki kıdem* değişkenine göre incelenmiştir. Mesleki kıdemin, özyeterliğin alt boyutları olan akademik özyeterlik, mesleki özyeterlik; mesleki motivasyonun alt boyutları olan okul dışı faktörler, mesleki gelişim ve saygınlık boyutlarında anlamlı bir farklılığa yol açtığı bulgulanmıştır. Özyeterliğin ve mesleki motivasyonun diğer boyutlarında ve tükenmişliğin ise tüm alt boyutlarında mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Akademik özyeterlik boyutunda, 26 ve daha fazla çalışma süresi bulunan öğretmenlerin 0-5 yıl ve 6-10 yıl arası çalışan öğretmen grubundan ortalama puanlarının anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Mesleki özyeterlik boyutunda, 26 ve daha fazla çalışma süresi bulunan öğretmenlerin 0-5, 6-10 ve 16-20 yıl arası çalışan öğretmen grubundan ortalama puanlarının anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul dışı faktörler boyutunda, 26 ve daha fazla çalışma süresi bulunan öğretmenlerin 0-5 yıl ve 6-10 yıl arası çalışan öğretmen grubundan ortalama puanlarının anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Mesleki gelişim ve

saygınlık boyutunda, 26 ve daha fazla çalışma süresi bulunan öğretmenlerin 0-5, 6-10, 11-15 ve 16-20 yıl arası çalışan öğretmen grubundan ortalama puanlarının anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucuna göre araştırma grubunda yer alan en deneyimli öğretmen grubunu oluşturan 26 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin mesleğe yeni başlayan ve mesleki deneyimi daha az olan öğretmenlere göre akademik özyeterlik ve mesleki özyeterlik boyutlarında kendilerini daha fazla yeterli hissettikleri, okul dışı faktörler ve mesleki gelişim ve saygınlık boyutlarında ise daha yüksek motivasyona sahip oldukları açığa çıkmıştır. Ayrıca tükenmişlik konusunda öğretmenler arasında mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark bulunmaması, öğretmenin deneyiminin tükenmişlik üzerinde etkisinin olmadığını göstermektedir.

Mesleki kıdem değiştikçe, özyeterliğin farklılık gösterdiğini ifade eden çalışmalara alanyazında rastlamak mümkündür (Aytaç, 2018; Kalkan ve Aslan, 2018; Karabacak, 2014; Akça vd., 2018; Coşkun, 2010; Güvenç, 2011; Karasu, 2018; Kaçar ve Beycioğlu, 2017). Bu araştırmaların bir kısmında öğretmenlerin özyeterlik algıları mesleki kıdem arttıkça artarken, bazılarında ise mesleki kıdem arttıkça azalmaktadır.

Mesleki kıdem arttıkça, motivasyonun da arttığını bulgulayan, çalışmamızla paralel başka çalışmalar da mevcuttur (Ertürk, 2016). Yine mesleki kıdemle motivasyon arasında anlamlı bir fark olduğunu tespit eden başka çalışmalara da rastlamak mümkündür (Nokay, 2019; Recepoğlu, 2013; Ertan ve Ağca 2008).

Araştırmamızda tükenmişliğin mesleki kıdeme göre anlamlı bir farka yol açmadığı bulgulanmıştır. Buna paralel alan yazında pek çok çalışma mevcuttur (Polat vd, 2012; Başol ve Altay, 2009; Özben ve Argun, 2003; Akyürek, 2020; Yılmaz ve Aslan, 2018).

Her ne kadar alanyazında araştırmamızın sonuçlarıyla paralel benzer araştırmalar olsa da tükenmişliğin mesleki kıdeme göre değişiklik gösterdiğini ifade eden çalışmalar da mevcuttur (Otacioğlu, 2008; Babaoğlu 2007; Dolunay ve Piyal, 2003; Şanlı ve Tan, 2017; Birkan, 2020).

Filiz'in (2014) araştırmasında mesleğinin ilk beş yılında olan öğretmenlerin daha kıdemli öğretmenlere göre iş ortamı açısından daha tükenmiş olduğu bulunmuştur.

Zabel, Zabel (1981), Maslach, Jackson (1981), Schwab, Iwanicki (1982) ve Gökçakan, Özer (1999), Tümkiye (1999)'nın çalışmalarına da bakıldığında görev süresinin artmasıyla tükenmişliğin de azaldığı görülmektedir (Dericioğulları vd., 2007).

Toplam hizmet süresi daha az olan öğretmenlerin hizmet süresi daha fazla olan öğretmenlere nazaran genel tükenmişlik, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarındaki puanları daha yüksektir (Ersoy Yılmaz vd., 2014).

Güneş (2021), özel okulda çalışan öğretmenlerin tükenmişliğinin mesleki kıdeme göre farklılık gösterdiğini ifade derken, devlet okulunda çalışan öğretmenlerde mesleki kıdeme göre bir fark bulamamıştır.

5.1.3.6. Branş Değişkeni

Araştırma sonucu açığa çıkan bilgiler, *branş* değişkenine göre incelenmiş özyeterlik ve mesleki motivasyonun tüm alt boyutlarında, tükenmişliğin ise mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık, fiziksel ve duygusal tükenmişlik, meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma boyutlarında, branşlara göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Tükenmişliğin alt boyutu olan öğrencilere duyarsızlaşma boyutunda ise branş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Özyeterliğin alt boyutlarından akademik özyeterlik boyutunda sözel grubu öğretmenlerin ortalama puanlarının sayısal grubu öğretmenlerin ve rehberlik ve diğerleri grubunda yer alan öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Mesleki özyeterlik boyutunda sözel grubunda yer alan öğretmenlerin, sayısal, dil ve rehberlik ve diğerleri grubunda yer alan öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Sosyal özyeterlik boyutunda sözel grubunda yer alan öğretmenlerin, rehberlik ve diğerleri grubunda yer alan öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Entelektüel özyeterlik boyutunda sözel grubunda yer alan

öğretmenlerin, sayısal grubunda yer alan öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu; rehberlik ve diğerleri grubunda yer alan öğretmenlerin sayısal grubunda yer alan öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Mesleki motivasyonun alt boyutlarından fiziki imkanlar boyutunda sözel grubunda yer alan öğretmenlerin rehberlik ve diğerleri grubunda yer alan öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul içi faktörler boyutunda sayısal grubunda yer alan öğretmenlerin sözel grubunda yer alan ve rehberlik ve diğerleri grubunda yer alan öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul dışı faktörler boyutunda rehberlik ve diğerleri boyutunda yer alan öğretmenlerin ortalama puanının, sayısal, sözel ve dil grubunda yer alan öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı şekilde düşük olduğu belirlenmiştir. Mesleki gelişim ve saygınlık boyutunda rehberlik ve diğerleri boyutunda yer alan öğretmenlerin ortalama puanının, sayısal ve sözel grubunda yer alan öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı şekilde düşük olduğu belirlenmiştir.

Tükenmişliğin alt boyutlarından mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık boyutunda rehberlik ve diğerleri boyutunda yer alan öğretmenlerin ortalama puanının, sayısal, sözel ve dil grubunda yer alan öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı şekilde düşük olduğu belirlenmiştir. Fiziksel ve duygusal tükenmişlik boyutunda rehberlik ve diğerleri grubunda yer alan öğretmenlerin ortalama puanının, sayısal ve sözel grubunda yer alan öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı şekilde düşük olduğu belirlenmiştir. Meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma boyutunda rehberlik ve diğerleri boyutunda yer alan öğretmenlerin ortalama puanının, sayısal, sözel ve dil grubunda yer alan öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı şekilde düşük olduğu belirlenmiştir.

Sözel grubu öğretmenlerin (Türkçe, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlak bilgisi, edebiyat, tarih, coğrafya, felsefe öğretmenleri) genel olarak daha yüksek bir özyeterliğe sahip oldukları karşımıza çıkmaktadır. Motivasyonun alt boyutlarına göre branş gruplarının farklılığı değişmektedir. Ayrıca rehberlik ve diğerleri grubu öğretmenler (bilişim teknolojileri, teknoloji ve tasarım,

görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi, rehberlik (Psikolojik Danışman) öğretmenleri) diğer branşlar arasında en az tükenme yaşayan grup olarak görünmektedir.

Rehberlik ve diğerleri grubu derslerin öğrenci açısından not kaygısının en az olduğu dersler olması, bu derslerin merkezi sınavlarda sorumluluğunun olmaması, haftalık ders saatinin en az olan dersler olmaları, psikolojik danışmanların yaşayabilecekleri tükenmişliğe karşı diğer branş öğretmenlerine göre çok daha fazla içsel ve dışsal kaynağa sahip oldukları vb. sebeplerle, bu ders öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre daha az tükenmişlik hissetmelerine yol açtığı düşünülebilir.

Alanyazına baktığımızda bulgularımızla paralel birçok çalışma karşımıza çıkmaktadır. Babaoğlu (2007), yaptığı çalışmada branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha fazla tükenmişlik yaşadığını bulmuştur. Okan (2017) da bu bulguyu desteklemektedir.

Bir başka çalışmada da Ersoy vd (2014), sınıf öğretmenlerinin diğer branşlara göre daha fazla tükenmişlik yaşadığı tespit edilmiştir.

Yeşilyurt (2013), öğretmenlerin özyeterliklerinde matematik ve fen branşı lehine anlamlı bir farklılık bulgulamıştır. Branş öğretmenleri lehine özyeterlik farkı tespit eden birçok çalışma daha söz konusudur (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Akça vd, 2018; Karasu, 2018).

Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin özyeterliğinin branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu Aytaç (2008), tarafından tespit edilmiştir.

Motivasyonun branşa göre değişimini ele alan çalışmalarda, din kültürü öğretmenlerinin motivasyonu diğer branşlara göre daha yüksek olduğu (Çetindere, 2019); sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha yüksek içsel motivasyon düzeyine sahip olduğu (Akgül, 2012) gibi çalışmalar da mevcuttur. Yine motivasyonun branşa göre değişiklik gösterdiğini bulgulayan başka çalışmalar da mevcuttur (Nokay, 2019; Erdem, 1995).

Tüm bunların yanında, çalışmamızla farklı sonuç elde eden; özyeterliğin branşa göre farklılaşmadığını ifade eden çalışmalar (Kaçar ve Beycioğlu, 2017; Kalkan ve

Aslan, 2018); motivasyonun branşa göre farklılaşmadığını ifade eden çalışmalar (Urhan, 2018; Recepoğlu, 2013) ve özyeterliğin branşa göre farklılaşmadığını ifade eden çalışmalar (Kalkan ve Aslan, 2018; Üstüner vd., 2009; Kaçar ve Beycioğlu, 2017) da mevcuttur.

5.1.3.7. Haftalık Ders Yüğü Değişkeni

Araştırma sonucu açığa çıkan bilgiler, *haftalık ders yüğü* değişkenine göre incelenmiştir. Haftalık ders yüküne göre özyeterliğin alt boyutlarından mesleki özyeterlik ve entelektüel özyeterlik boyutlarında, tükenmişliğin alt boyutlarından ise meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma boyutunda anlamlı bir farklılık bulgulanmıştır. Özyeterliğin alt boyutlarından akademik özyeterlik ve sosyal özyeterlik; tükenmişliğin alt boyutlarından mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık, öğrencilere duyarsızlaşma, fiziksel ve duygusal tükenmişlik; mesleki motivasyonun ise tüm alt gruplarında haftalık ders yüğü değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Mesleki özyeterlik boyutunda 18-25 saat arası ders yüğü olan öğretmenlerin, 26-30 saat, 31-40 saat ve 41 saat ve üzeri olan öğretmen grubundan anlamlı şekilde düşük olduğu belirlenmiştir. Entelektüel öz yeterlik boyutunda ders saati 26-30 saat arası olan öğretmenlerin, 18-25 saat arası ders yüğü olan öğretmenlerden anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma boyutunda 41 saat ve daha fazla ders yüğü olan öğretmenlerin ortalama puanının, 18-25, 26-30 ve 31-40 saat arası ders yüğü olan öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı şekilde düşük olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonuçları göstermektedir ki ders yüğü az olan, daha az sayıda derse giren öğretmenlerin mesleki özyeterlikleri daha çok derse giren öğretmenlerden daha düşüktür. Bu da özyeterliği daha yüksek olan öğretmenlerin daha fazla derse girdikleri ya da daha fazla derse girmenin öğretmenin özyeterliğine katkı sunduğu şeklinde yorumlanabilir. Yine çok fazla derse giren öğretmenin, daha az derse giren öğretmenlere göre içsel tartışmasının ve eleştirisinin daha fazla olduğu, bu sebeple meslektaşlarına ve yöneticilere karşı daha az tükenmişlik hissettiği şeklinde

yorumlanabilir. Yani çok derse girmek, sıkıntıların sebebini daha az, meslektaşlarda ve yöneticilerde aramak sonucunu çıkartabilir.

Alanyazında özyeterlik, motivasyon ya da tükenmişlikle ilgili yapılan çalışmalarda haftalık ders yükü değişkenin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

5.1.3.8. Haftalık Mesai Saati Değişkeni

Araştırma sonucu açığa çıkan bilgiler, *haftalık mesai saati* değişkenine göre incelenmiştir. Haftalık mesai saatine göre, özyeterliğin tüm alt boyutlarından, akademik özyeterlik, mesleki özyeterlik, sosyal özyeterlik, entelektüel özyeterlik boyutlarında; mesleki motivasyonun alt boyutlarından fiziki imkanlar boyutunda ve tükenmişliğin alt boyutlarından fiziksel ve duygusal tükenmişlik ve meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma boyutlarında anlamlı bir farklılık bulgulanmıştır. Mesleki motivasyonun alt boyutlarından okul içi faktörler, okul dışı faktörler, mesleki gelişim ve saygınlık boyutlarında; tükenmişliğin alt boyutlarından mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık, öğrencilere duyarsızlaşma, boyutlarında haftalık mesai saati değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Akademik özyeterlik boyutunda 41 ve üzeri mesai saatine sahip olan öğretmenlerin ortalama puanının, 18-25 ve 26-30 saat arası mesaiye sahip olan öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Mesleki öz yeterlik boyutunda 41 ve üzeri mesai saatine sahip olan öğretmenlerin ortalama puanının, 18-25 ve 26-30 arası mesaiye sahip olan öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Sosyal özyeterlik boyutunda 41 ve üzeri mesai saatine sahip olan öğretmenlerin ortalama puanının, 18-25 arası mesaiye sahip olan öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Entelektüel özyeterlik boyutunda 41 ve üzeri mesai saatine sahip olan öğretmenlerin ortalama puanının, 18-25 ve 26-30 arası mesaiye sahip olan öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Fiziki imkanlar alt boyutunda 41 ve üzeri mesai saatine sahip olan öğretmenlerin ortalama puanının, 18-25, 26-30 ve 31-40 arası mesaiye sahip olan öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Fiziksel ve duygusal tükenmişlik boyutunda 41 ve üzeri mesai saatine sahip olan öğretmenlerin ortalama puanının, 18-25, 26-30 ve 31-40 arası mesaiye sahip olan öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma boyutunda 41 ve üzeri mesai saatine sahip olan öğretmenlerin 18-25, 26-30 ve 31-40 arası mesaiye sahip olan öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırma verileri dikkate alındığında mesai saati en fazla olan öğretmen grubunun, özyeterliğin tüm alt boyutlarında diğer birçok mesai saati grubuna göre çok daha fazla ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. Yine mesai saati en fazla olan öğretmenlerin, mesleki motivasyonun fiziki imkanlar alt boyutunda diğer mesai saatlerine sahip öğretmenlerden çok daha fazla ortalama puana sahip oldukları görülmektedir. Mesai saati en fazla olan öğretmenlerin fiziksel ve duygusal tükenmişliğinin ve meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlığının ise diğer mesai saatine sahip öğretmenlere göre çok daha yüksek olduğu görülmektedir.

Açığa çıkan bu sonuç, özyeterliği daha yüksek olan öğretmenlerin daha fazla saat okulda kaldığı ya da okulda kalma süresinin artmasının öğretmenlerin özyeterliğine katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Mesai saatinin uzunluğu öğretmenlerin motivasyonunda kayba yol açmamış, aksine fiziki imkanlar boyutunda artışa yol açtığı gözlenmiştir. Her ne kadar okulda kalış süresi öğretmenlerin özyeterlik ve motivasyonunda artışa yol açsa da aynı şekilde fiziksel ve duygusal tükenme ve meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşmanın da artmasına yol açmıştır.

Alanyazında özyeterliği, motivasyonu ve tükenmişliği haftalık mesai saati değişkenine göre inceleyen sayılı çalışmaya rastlanmıştır. Bunlar da haftalık çalışma süresinin mesleki motivasyonda ve tükenmişlikte bir farka yol açmadığını bulgulamıştır (Şanlı ve Tan, 2017; Kaşka, 2022).

5.1.4. Mesleki Motivasyonun Özyeterlik İle Tükenmişlik Arasındaki Aracılık Etkisi Durumu

Yapılan analizler neticesinde, özyeterliğin tükenmişliği anlamlı bir şekilde yordadığı, mesleki motivasyonun tükenmişliği anlamlı bir şekilde yordadığı ve özyeterliğin mesleki motivasyonu anlamlı bir şekilde yordadığı bulgulanmıştır.

Özyeterliğin tükenmişliğe olan etkisine mesleki motivasyonu da dahil ettiğimizde tükenmişliğin yordanma gücünde anlamlı bir farklılık açığa çıkmış, bu sebeple mesleki motivasyonun özyeterlik ile tükenmişlik arasında aracı etkiye sahip olduğu bulgulanmıştır.

Bu da yüksek özyeterliğe sahip öğretmenlerin mesleki motivasyonu daha da arttırıldığında tükenmişliklerinin bir o kadar farklılaşacağını göstermektedir. Öz yeterlik, bir öğretmenin mesleğini icra edebilmesi için hazırbulunuşluğunun temel koşullarındandır. Yeterince bilgiye sahip, akademik, sosyal, enetelektüel ve mesleki anlamda donanımlı bir öğretmenin performansı, motivasyonla güçlendirildiğinde çok daha fazla artacaktır. Bu da öğretmenlerde zamanla oluşabilecek tükenmişliği azaltacak, çok daha etkin bir performansta öğretmen verimi açığa çıkacaktır.

Alanyazında motivasyonun özyeterlik ile tükenmişlik arasında aracılık rolü olduğuna dair bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu anlamda açığa çıkan bu sonucun alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5.2. ÖNERİLER

Özyeterlik ve mesleki motivasyon ile tükenmişliğin negatif yönde ilişki içinde olması ve mesleki motivasyonla özyeterliğin tükenmişliği yordayan bir güce sahip olmaları, tükenmişliği azaltmak için öğretmen özyeterliği ve motivasyonu çalışmalarına ağırlık verilmesi gerektiğini göstermektedir. Araştırmamızda, öğretmenlerin özyeterliği ve motivasyonları arttığı ölçüde, tükenmişliklerinin de bir o kadar azaldığı görülmektedir. Bu sebeple eğitim yöneticilerinin, eğitim bakanlığının öğretmen özyeterliğini ve motivasyonunu arttırmayı önceleyen politikalar üretmesi ve bunları hayata geçirmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Yapılan çalışma sonucunda mesleki motivasyonun, özyeterliğin tükenmişliği yordama gücünde önemli bir aracı role sahip olduğu bulunmuştur. Bu sebeple, öğretmen motivasyonuna yönelik yapılacak her çalışma, tükenmişlik üzerinde özyeterliğin gücünü arttıracaktır.

Öğretmenlerin okulda geçirdikleri saatin ve girdikleri ders saatinin artması her ne kadar öğretmen için yorucu diye düşünülse de araştırma sonucunda girilen ders sayısının artmasının özyeterliği, okulda geçirilen sürenin artmasının da özyeterliği ve motivasyonu arttırdığını göstermektedir. Öyle görünmektedir ki; öğretmenler girdikleri derslerde ve okulda geçirdikleri sürede kendilerini yetiştirmekte, daha yeterli hale gelmektedirler. Bu sebeple, öğretmenlerin okulda geçirdikleri süreyi çok daha nitelikli hale getirecek okul içi sosyal çalışmalar, öğretmenin faydalanabileceği üretim alanları ve öğretmene kendini ifade edebileceği okul içi alanlar var edilmesi, öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri ve yetiştirmeleri için önem arz etmektedir. Bu tartışma tükenmişlik açısından da önemlidir. Çünkü, öğretmenlerin okulda geçirdikleri süre uzadıkça tükenmişlikte de artış görülmektedir. Okulda geçirilen bu süreyi tükenmeye yol açmadan, öğretmenin kendini geliştirip fayda sağlayabileceği bir zamana çevirmek öğretmen verimliliği açısından etkili olacaktır. Ayrıca, haftalık ders saati dışında öğretmeni okulda tutmaya zorlayan uygulamalardan vaz geçilmesi, okulda geçirilen sürede öğretmen gönüllülüğünün esas alınması, tükenmişliğin azaltılması açısından bir önlem olabilir.

Öğretmenin cinsiyetinin, eğitim düzeyinin, okul türünün özyeterlik, mesleki motivasyon ve tükenmişlikte anlamlı bir farka yol açmadığı sonucu, ortaokul ve lise türlerinde, farklı cinsiyetlerde ve farklı eğitim düzeyi durumlarında öğretmenlere yapılacak çalışmaların farklı olmasına gerek olmadığı sonucunu doğurmaktadır.

Özel okullarda çalışan öğretmenlerin özyeterliklerinin ve bazı mesleki motivasyon boyutlarının devlet okulu öğretmenlerinden fazla oluşu her iki okul yapısındaki öğretmenler üzerinde düşünmeye yol açmaktadır. Özel okulların rekabetçi yapısı ve iş güvencesinin olmamasının öğretmenleri sürekli kendilerini yenilemeye, mesleki bilgi ve tecrübelerini artırmaya yol açtığı düşünülebilir. Ayrıca özel okul öğretmenlerinin fiziki imkanlar ve mesleki gelişim ve saygınlık puanlarının yüksek olması özel okulda çalışan öğretmenlerin okul içi daha fazla imkana sahip

olmasından ve kendilerini geliştirmek için çabalayıp mesleklerine daha fazla saygı duymalarından kaynaklı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu sebeple, devlet okullarındaki öğretmenlerin özyeterliklerini arttırıcı çalışmaların yapılması ve öğretmenlere okul içi çok daha iyi imkanlar tanınması, devlet okulu öğretmenlerinin daha fazla motive olmasını sağlayabilir.

Özel okul öğretmenleri mesleğe ilişkin duygusal tükenme ve başarısızlık yaşarken, devlet okulu öğretmenleri meslektaşlarına ve yöneticilerine karşı duyarsızlaşma yaşamaktadır. Özel okullarda yöneticilerin, öğretmenlerin bu durumunu görüp öğretmenleri meslekleri dışında işlerde görevlendirmemeleri, öğretmen başarısını daha sık görüp ödüllendirmeleri ve öğretmenlere duygusal destek vermeleri önemli görünmektedir. Devlet okulu yöneticilerinin de kurum içinde yatay ve dikey ilişkilerde daha sağlıklı bir iletişim, karar alma süreçlerine öğretmenlerin dahil ve daha sağlıklı bir kurum kültürü var ederek öğretmen tükenmişliğini en aza indirmek için önlem almaları önemli görünmektedir.

Özyeterlik ve motivasyon konusunda daha deneyimli öğretmenlerin yüksek puanlar almaları, okul içerisinde genç öğretmenlerin beslenebilecekleri, destek görecekları birilerinin varlığını işaret etmektedir. Bu sebeple, daha deneyimli öğretmenlerin genç öğretmenlere rehberliğinin ve deneyim paylaşımının arttırılmasının öğretmen gelişiminde önemli olacağı düşünülmektedir.

Özyeterlik, mesleki motivasyon ve tükenmişlikle ilgili bir meta analiz çalışması yapılabilir. Alanyazında özyeterliği, motivasyonu, tükenmişliği, çok farklı değişkenlerle birlikte tartışan çok fazla çalışma mevcuttur. Bu sebeple bir meta analiz çalışmasıyla, farklı çalışmalar birleştirilerek özyeterlik, motivasyon ve tükenmişlikle ilgili çok daha kapsamlı bilgilere ulaşmak mümkün olabilir.

Araştırmanın farklı örneklem gruplarıyla tekrarlanması güvenilirliğini arttıracaktır. Araştırma kapsamına sınıf öğretmenleri, meslek lisesi öğretmenleri gibi değişik branşlardaki öğretmenler de dahil edilerek tüm öğretmenleri kapsayan çok daha geniş bir çalışma açığa çıkabilir.

Araştırma, nicel araştırmaların sınırlılıklarını taşıdığından, mesleki motivasyon, özyeterlik ve tükenmişlik ilişkisi üzerine daha derinlemesine bilgi elde

etmek amaçlı nitel çalışmalar yapılabilir. Ayrıca deneysel bir çalışma yapılarak özyeterlik ve mesleki motivasyonun tükenmişlik üzerindeki etkisi daha somut bir şekilde araştırılabilir.

Benzer bir çalışma farklı ölçme araçları kullanılarak yeniden yapılp araştırmalar arasındaki sonuçlar karşılaştırılabilir.



KAYNAKÇA

1. Kitaplar

- Akçamete, G., Koner, S., Sucuoğlu, B. (2001). Tükenmişlik, İş Doyumu ve Kişilik. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Aytürk, N. (2015). Örgütsel ve Yönetimsel Davranış: Örgütlerde İnsan İlişkileri ve Yönetimsel Davranış Yöntemleri. Baskı: 2, Ankara: Detay Yayıncılık
- Baltaş, A. (1998). “Stresle Başa Çıkma Yolları ve İş Hayatındaki Stres”. No: 15. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, s.15.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Şekercioğlu G., ve Çokluk, Ö. (2010). Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Corey, G. (2008). Psikolojik danışma, Psikoterapi Kuram Ve Uygulamaları (Çev. T. Ergene). Ankara: Mentis Yayıncılık
- Çiçek-Sağlam, A. (2007). Eğitim Örgütlerinde Kuramdan Uygulamaya Güzelleme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Deniz, M. (2005). Örgütsel Davranış Boyutlarından Seçmeler. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Dörnyei, Z.,& Ushioda, E. (2011). Teaching And Researching Motivation (2nd Ed.). New York: Pearson Education Limited.
- Edelwich, J., Brodsky, A, Burnout: Stages of Disillusionment in The Helping Professions, Human Sciences, Press;Newyork, (Çev. A. Dolunay), Ankara, 2001, s.19.
- Eren, E. (2017). Örgütsel Davranış Ve Yönetim Psikolojisi. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Forsyth, P. (2006). Yaratıcı Motivasyon Teknikleri, 1. Baskı, İstanbul: Kaizen.
- Goleman, D. (2012). Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir (Çev. B. Seçkin-Yüksel, Ed., 35. Baskıdan Çeviri). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Güney, S. (2017). Örgütsel davranış. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Hoy, W.K. ve Miskel, C.G. (2015). Eğitim Yönetimi, Teori, Araştırma Ve Uygulama (Çev. S. Turan, Ed., 7. Baskıdan çeviri). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Karasar, N. (2020). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Karataş, S. (2017). “Eğitimde Motivasyon”. Günbayı, i. (Ed.) İçinde, Sınıf Yönetimi İstanbul: Lisans Yayıncılık, s. 143-168.
- Keser, A. (2013). “İşe GÜdülenme ve İş Tatmini”. L. Bilgin ve A. Özdemir, (Ed.) Çalışma Psikolojisi İçinde . Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, s.78-106.
- Önen, L ve Tüzün, B. (2005). Motivasyon. İstanbul: Epsilon.
- Preacher, K. J. ve Hayes, A. F. (2008). Contemporary approaches to assessing mediation in communication research. In A. F.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2017). Örgütsel Davranış (Çev. İ. Erdem, Ed., 14. Baskıdan çeviri). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2013). Gelişim, Öğrenme Ve Öğretim-Kuramdan Uygulamaya (23. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Shinn, G. (2010). Motivasyonun Mucizesi. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Şimşek, M.Ş., Çelik, A. ve Akgemci, T. (2016). Davranış Bilimlerine Giriş Ve Örgütlerde Davranış. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şişman, M. (2012). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem.
- Tabachnick, B. ve Fidel, L. (2013). Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tozkoparan, G. (2012). Motivasyonda Süreç Kuramları, Liderlik ve Motivasyon. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tuna, Y. (2011). “Güdüler ve GÜdülenme”. S. Ünlü (Ed.), Birey Ve Davranış İçinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, s. 79-96.
- Ünlü, S. (2013). “İş Yaşamında Motivasyon Kuramları”. Y. Tuna, (Ed.), İş ve Yaşamda Motivasyon İçinde . Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, s. 2-20.

2. Makaleler, Bildiriler, Diğer Basılı Yayınlar

- Ada, Ş, Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., Yalçın S., (2013). “Öğretmenlerin Motivasyon Etkenleri”. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17 (3), 151-166.

- Akan, D., Kılıç, M. E. (2020). “Öğretmen Motivasyonu Ölçeğinin Geliştirilmesi”. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7 (2), 16-41.
- Akbulut, B. (2015). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algıları İle İş Doyumu Arasındaki İlişki. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akça, F., Ulutaş, E. Ve Yabancı C. (2018). Investigation Of Teachers’ Self-Efficacy Beliefs, Locus Of Control And Intercultural Sensitivities From The Perspective Of Individual Differences. *Journal Of Education And Learning*, 7(3), 219-232.
- Akdemir, E., Arslan, A. (2013). “Development Of Motivation Scale For Teachers”. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 860-864.
- Akgül, S. (2012). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Kimlik Algıları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya
- Akkoyunlu, B., Orhan, F., Umay, A. (2005). “Bilgisayar Öğretmenleri İçin Bilgisayar Öğretmenliği Özyeterlik Ölçeği”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1–8.
- Aksoy, H. (2006). Örgüt İkliminin Motivasyon Üzerine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aksu, A., Baysal, A. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinde Tükenmişlik. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 41, 7-24.
- Aktürk, A. O. & Delen, A. (2020). “Öğretmenlerin Teknoloji Kabul Düzeyleri İle Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki”. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 4(2), 67-80.
- Akyürek, M. İ. (2020). “Öğretmenlerde Tükenmişlik”. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 35-47.
- Alam, M.T. & Farid, M.S. (2011). “Factors Affecting Teachers Motivation”. *International Journal of Business and Social Science*, 2(1), 298-304.
- Alev, S. ve Bozbayındır, F. (2018). “Öğretmenlerin Genel Özyeterlilik Algıları, İzlenim Yönetimi Taktikleri Kullanımları ve Duygusal Emek Davranışları Arasındaki İlişki”. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1788-1807.
- Ateş, Ö. T. & Buluç, B. (2018). “İlköğretim Öğretmenlerinde Motivasyon ve Örgütsel Bağlılığın Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 1-30.
- Atıcı, M. (2000). “İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Yetkinlik Beklentisi Rolünün İngiltere Ve Türkiye’de Seçilen Bir Araştırma Grubu Üzerinde

- İncelenmesi". II. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. 27- 29 Eylül, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, Y. Ç., Uzuntiryaki, E., Temli, Y. ve Tarkin, A. (2013). "Özyeterlik Kaynakları Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması". İlköğretim Online, 12(3), 749-758.
- Aytaç, A. (2018). "Öğretmenlerin Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi". Academy Journal of Educational Sciences, 2 (1), 29-41.
- Babaoğlu, E. (2006) "İlköğretim Müdürlerinde Tükenmişlik", Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Babaoğlu, E. (2007) "İlköğretim Okulu Yöneticilerinde Tükenmişliğin Bazı Değişkenlere Göre Araştırılması", Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14: 55-67
- Bandura, A. (1986). "Social Foundations Of Thought And Action: A Social Cognitive Theory". NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). "Self-efficacy: The Exercises Of Control". New York: W. H. Freeman And Company.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejileri İle Öğretmen Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40(40), 80-92.
- Bayrakçı, M. (2007). "Sosyal Öğrenme Kuramı Ve Eğitimde Uygulanması". SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 14, 198-210.
- Bayramoğlu, F. (2008). Genel Lise, Anadolu Lisesi, Özel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ve Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bir Uygulama (İstanbul İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Benzer, F. (2011). İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algılarının analizi. (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya
- Bıkmaz, F. H. (2002). "Fen Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği". Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 1(2), 197-210.
- Birkan, R. (2020). Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İş Yaşam Dengeleri Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bozbayındır, F. & Alev, S. (2018). "Öğretmenlerin Öz Yeterlilik, Proaktif Kişilik ve Değişime Açıklık Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19 (2), 293-311.

- Cemaloğlu, N. ve Şahin, D. E. (2007) “Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi”, Kastamonu Eğitim Dergisi, 2: 465-484.
- Can, E. & Gündüz, Y. (2021). “Öğretmenlerin Güç Mesafesi ve Öz Yeterlik Algıları ile İşe Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişki”. Trakya Eğitim Dergisi, 11(3), 1173-1189.
- Cordes, C. L. And Dougherty, T. W. (1993). “A Review And Integration Of Research On Job Burnout”. The Academy Of Management Review, 18(4), 621-656.
- Coşkun, M. K. (2010). Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 1, 95-109.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. Ve Sarıkaya, H. (2005). “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlamasının Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması”. Eğilim ve Bilim, 10(117), 74-81.
- Çapri, B., Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(15), 33-53.
- Çelik, M. Ve Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği İle Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 102-131.
- Çelikkaleli, Ö. (2011) “Yetişkin Eğitimcisi Öğretmenlerin Tükenmişlik ve Mesleki Yetkinliklerinin İncelenmesi”, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi SBE Dergisi, 4: 13-26.
- Çelikten, M. (2005). “Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri”. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1 (19) , 207-237 .
- Çelikten, M. ve Can, N. (2003). “Yönetici, Öğretmen ve Veli Gözüyle İdeal Öğretmen”. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15, 253-267.
- Çetindere, E., D., (2019). Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algıları ile Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çocuk, H. E., Alıcı, D. ve Çakır, Ö. (2015). “Türkçe Öğretmenliği Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Güvenirlik Ve Geçerlik Çalışması”. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 48(2), 1-18.
- Çolak, I., Yorulmaz, Y. I. & Altinkurt, Y. (2017). “Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması”. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(1), 20-32.

- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1999). "A Meta Analytic Review Of Experiments Examining The Effects Of Extrinsic Rewards On Intrinsic Motivation". *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.
- Deci, E.L. & Ryan, R. M. (2007). "Facilitating Optimal Motivation And Psychological Well-Being Across Life's Domains". *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23.
- Dericioğulları, A., Konak, Ş., Arslan, E., & Öztürk, B. (2007). Öğretim Elemanlarının Tükenmişlik Düzeyleri: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Örneği. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(5), 13-23.
- Dil, İ., (2020). Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul*.
- Diri, M., Kırıl, E., (2016). "Ortaokul Öğretmenlerinin İş Doyumlarının Mesleki Tükenmişlik Düzeylerine Etkisi". *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(39), 125 - 149.
- Dolunay, A. (2001). Genel Liseler Ve Teknik Ticaret Meslek Liselerinde Görevli Öğretmenlerde Tükenmişlik Durumu Araştırması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Durak, H., Y., Seferoğlu, S. (2017). "Öğretmenlerde Tükenmişlik Duygusunun Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi". *GEFAD / GUJGEF* 37(2): 759-788.
- Dündar, S., Özutku, H., & Taşpınar, F. (2007). "İçsel ve Dışsal Motivasyon Araçlarının çalışanların Motivasyonu Üzerindeki Etkisi: Ampirik Bir inceleme". *Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 105-119.
- Ekici, G. (2005). "Biyoloji Öz-Yeterlik Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirliği". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 85-94.
- Ercan, S. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Bilimsel Süreç Beceri Düzeyleri İle Fen Bilgisi Öz Yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması (Uşak İli Örneği). (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Erden, M. (1995). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Sertifikası Derslerine Yönelik Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 99-104.
- Ersoy Yılmaz, S., Yazıcı, N., Yazıcı, H., (2014). "Öğretmen ve Yönetici Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi". *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, Sayı 24, 135-157.
- Ersoy, F. (2001). "Tükenmişlik Sendromu". *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 2, s.11.

- Ertan, H. Ve Ağca, V. (2008). Duygusal Bağlılık İçsel Motivasyon İlişkisi: Antalya’da Beş Yıldızlı Otellerde Bir İnceleme. Afyon Kocatepe Üniversitesi, İİBF Dergisi, 2(10), 135-156.
- Ertürk, E., Keçecioğlu T., (2012). “Çalışanların İş Doyumları ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler: Öğretmenler Üzerine Örnek Bir Uygulama”. Ege Akademik Bakış Dergisi, 12(1), 41 – 54.
- Ertürk, R., 2016. “Öğretmenlerin İş Motivasyonu”. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 2(3), 01-15.
- Evcı, N., Aylar, F. (2017). “Öğretmenlerde Tükenmişlik Düzeyleri Öz-Algı Ölçeği’nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”. Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(1), 414-428.
- Filiz, Z. (2014). Öğretmenlerin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 10(23), 157-172.
- Frenzel, A.C., Taxer, J.L., Schwab, C. & Kuhbandner, C. (2019). “Independent And Joint Effects Of Teacher Enthusiasm And Motivation On Student Motivation And Experiences: A field experiment”. Motivation and Emotion, 43, 255-265.
- Gençtürk, A. Ve Memiş, A. (2010). An Investigation Of Primary School Teachers’ Teacher Efficacy And Job Satisfaction İn Terms Of Demographic Factors. Elementary Education Online, 9(3), 1037-1054.
- Gibson, S., Dembo, M. H. (1984). “Teacher Efficacy: A Construct Validation”. Journal of Educational Psychology, 76(4), 569–582.
- Girgin, G. (2011). Bir Grup İlköğretim Öğretmeninde Tükenmişlik Sendromu, Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Dergisi, 31: 602- 608.
- Gius, M. (2015). Comparison Of Teacher Job Satisfaction In Public And Private Schools. Academy Of Educational Leadership Journal, 19 (3), 155-164
- Güneş, A. M. (2021). “Özel ve Resmi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ve Sınıf Yönetim Becerileri Arasındaki İlişki”. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(58), 290-311.
- Güven, A. (2007). Kamu Yöneticilerinin Davranış Tarzlarının Personelin Motivasyonu Üzerine Etkileri: Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğünde Çalışan Öğretmenler Üzerinde Bir Uygulama. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Osman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Destekleri Ve Mesleki Özyeterlik Algıları. Educational Administration: Theory And Practic, 17(1), 99-116.

- İnce, N., Ve Şahin, A . (2015). “Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formunu Türkçe’ye Uyarlama Çalışması”. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 6(2).
- Kaçar, T., Beycioğlu, K., (2017). “İlköğretim Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”. İlköğretim Online, 16(4), 1753-1767.
- Kahyaoğlu, M. Ve Yangın, S. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Özyeterliklerine İlişkin Görüşleri. Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), 73-84.
- Kalkan, F. (2020). “The Relationship Between Teachers' Self-Efficacy Beliefs and Job Satisfaction Levels: A Meta-Analysis Study”. Education and Science, 45(204), 317-343.
- Kalkan, H., Aslan, M., (2018). “Öğretmenlerin Özyeterlik Algılarının Analizi”. Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16, 477-494.
- Karabacak, M. (2014), Ankara İli Genel Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Özerklik Algıları İle Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karabağ Köse, E. , Taş, A. , Küçükçene, M. & Karataş, E. (2018). “Öğretmen Motivasyonunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme”. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 48, 255-277.
- Karabağ Köse, E., Karataş, E. Küçükçene, M., ve Taş, A. (2020). “Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği Geçerlik Ve Güvenirlilik Çalışması: Çevrimiçi Ve Kâğıt Kalem Uygulamalarının Karşılaştırılması”. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, 1-21.
- Karabağ Köse, E., Karataş, E., Küçükçene, M. ve Taş, A. (2021). “Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması: Çevrimiçi ve Kâğıt Kalem Uygulamalarının Karşılaştırılması”. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 51, 479-498.
- Karaköse, T., Kocabaş, İ. (2006). “Özel ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu ve Motivasyon Üzerine Etkileri”. ÇOMÜ Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi, 2(1), 3-14.
- Karasu, T. (2018). İmamhatip Ortaokullarında Görev Yapan öğretmenlerin Özyeterlik Algıları İle Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İlişkisi. Sosyal Bilimler Dergisi, 20, 325-343.
- Kaşka, A., (2022). Ortaöğretim Kurumlarında Okul Kültürü ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Kılıç, Ö. S. (2011). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Müdürü ve Öğretmenlerin İş Doyumu: Tokat İli Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya
- Korkut, K., Babaoğlu, E. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları. Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 8(16), 269-281.
- Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Ozenoglu-Kiremit, H., & Aladag, E. (2012). Teachers' Burnout Levels In Terms Of Some Variables. Educational Sciences: Theory And Practice, 12(3), 1823-1830.
- Kula, S., & Çakar, B. (2015). “Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi Bağlamında Toplumda Bireylerin Güvenlik Algısı Ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki”. Bartın Üniversitesi İİBF Dergisi, 6(12), 191-210.
- Kurt, T. (2005). “Herzberg'in Çift Faktörlü Güdöleme Kuramının Öğretmenlerin Motivasyonu Açısından Çözömlenmesi”. Gazi Eğitim Faköltesi Dergisi, 25(1), 285-299.
- Küçüközkan, Y. (2015). “Liderlik Ve Motivasyon Teorileri: Kuramsal Bir Çerçeve”. Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi, 1(2): 86-115.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The Measurement Of Experienced Burnout. Journal Of Occupational Behaviour, 2, 99-113
- Maslach, C., Jackson, S. E. (1984). “Burnout In Organizational Settings”. Applied Social Psychology Annual, 5, 133-153.
- Maslach, C., Jackson, S. E. (2000). “The Measurement of Experienced Burnout”. Jour of Occupational Behavior, (Çev. H. Izgar), 0(2), s. 86.
- Michaelowa, K. (2002). “Teacher Job Satisfaction, Student Achievement, And The Cost Of Primary Education In Francophone Sub-Saharan Africa”. Hamburg Institute of International Economics, 1-34.
- Nokay, N., (2019). Öğretmen Motivasyonunun Yordayıcısı Olarak Yaşam Stili. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Ocak G., Kalender M. D. K, Ocak İ., (2017). “Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları İle Öğretme-Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 25(5), 1851 - 1864.
- Okan, M. & Yılmaz, K. (2017). “Kamu Okullarında Psikolojik Güçlendirme ile Öğretmenlerin Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki”. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 1 (1), 16-27.

- Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik Öğretmenlerinde Tükenmişlik Sendromu Ve Etkileyen Faktörler. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(15), 103-116.
- Öncü, H. (2012). “Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Türkçe’ye Uyarlanması”. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(1), 183-206.
- Örücü, E. ve Kanbur, A. (2008). “Örgütsel-Yönetimsel Motivasyon Faktörlerinin Çalışanların Performans ve Verimliliğine Etkilerini İncelemeye Yönelik Ampirik Bir Çalışma: Hizmet Endüstrisi Örneği”. Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Manisa, Yönetim ve Ekonomi, 15(1).
- Özben, Ş. ve Argun, Y. (2003) “İlköğretim Öğretmenlerinin Umutsuzluk Ve Tükenmişlik Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma”, Ege Eğitim Dergisi, 1: 36-48.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 54(54), 277-306.
- Özer, N., Dönmez, B., & Cömert, M. (2012). “Turkish adaptation of Friedman School Principal Burnout Scale: Reliability And Validity Studies”. İnönü University Journal of Education, 13(1), 105-121.
- Özerkan, E. (2007). Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları İle Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki (Master's Thesis).
- Öztürk, E., ve Uzunkol, E. (2013). “İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeğinin Psikometrik Özellikleri”. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 421-435.
- Özyurt, A., (2003). İstanbul Hekimlerinin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Pajares, M. F. (1992). “Teachers’ Beliefs And Educational Research: Cleaning Up A Messy Construct”. *Review Of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Polat, D., İskender, M. (2018). “Öğretmenlerin Yılmazlık Düzeyleri ile İş Doyumu, Mesleki Tükenmişlik, Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Örgüt İklimi Algıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi.” Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Polat, S., Ercengiz, M. ve Tetik, H. (2012) “Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1: 152-153.
- Recepoglu, E., (2013). “Öğretmenlerin İş Motivasyonlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 575 - 588.

- Sancar, Y. , Kartal, S. & Öztürk Gübeş, N. (2021). “Öğretmenlerin Tükenmişlik ve Mükemmeliyetçilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14 (1), 156-173.
- Saracaloğlu, S. A., Certel, Z., Varol, R. Ve Bahadır, Z. (2012). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançları Ve Denetim Odaklarının İncelenmesi. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 3(2), 54-65
- Saygılı, A. (2018). Örgütlerde Uygulanan Motivasyon Araçlarının İşten Ayrılma Niyetine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Semerci, A. (2005). İş Motivasyonu ve Sonuçları: Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası’nda Bir Uygulama. Uzmanlık Yeterlilik Tezi, Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Soyer, F., Can, Y., Kale, F. (2009). “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Tatmini ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Faktörler Açısından İncelenmesi”. Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 3(3), 259-271.
- Sözer, Z. (2006). Örgüt Kültürünün İşgören Motivasyonu ile İlişkisi ve Bir Uygulama. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şanlı, Ö., Tan, Ç. (2017). “Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 27 (2), 131-142.
- Şeker, S. E. (2015). Motivasyon Teorisi. YBS Ansiklopedisi, 2(1): 23-27.
- Şeker, Ş. E. (2014). Dijitalleşme. Ybs Ansiklopedi, 1(1): 6-8.
- Tanrıverdi, S. (2007). Katılımcı Okul Kültürünün Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyonu İlişkisine Yönelik Örnek Bir Çalışma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taşkın, Ç. Ve Hacıömeroğlu, G. (2010). “Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması Ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özyeterlik İnançları”. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 63-75.
- Tej S, D., Jindal, D., & Tej, D. (2016). Being an educator in private vs. public school system: A comparative study on job contentment. IRA International Journal of Education and Multidisciplinary Studie, 3(3), 309-320.
- Tiryaki, A. (2008). İşletmelerde Modern Liderlik Yaklaşımları Ve Çalışan Motivasyonu İlişkisine Yönelik Bir Uygulama. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Tuğrul, B., Çelik, E. (2002). “Normal Çocuklarla Çalışan Anaokulu Öğretmenlerinde Tükenmişlik”. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12.
- Tümkiye, S., Çam, S., ve Çavuşoğlu, İ. (2009). “Tükenmişlik Ölçeği Kısa Versiyonu’nun Türkçe’ye Uyarlama Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması”. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18(1), 387–398.
- Tuna, M. Ve Çimen, Z. (2013). Ankara’da Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. Pamukkale Journal Of Sport Sciences, 4(2), 60-78.
- Turcan, H.G. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları İle İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Urhan, F., (2018). Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine Etki Eden Değişkenlerin Analiz. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Uysal, A. ve Gürol, M. (2018). “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretime Yönelik Özgüven Ölçeğinin Geliştirilmesi”. Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi, 4(2), 1-12.
- Üstüner, M., Demirtaş, H. Ve Cömert, M., Özer, N. (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 17, 1-16
- Yavuz, M. (2020). “Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Öz Yeterlilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (55), 1-25.
- Yavuz-Tabak, B., Sönmez, E., Yenel, K., & Kan, A. (2019). “Öğretmenlerin İş Motivasyonu Kaynakları: Ölçek Geliştirme Çalışması”. Sakarya University Journal of Education, 9(3), 408-433.
- Yazıcı, H. (2009). “Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları Ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış”. Kastamonu Eğitim Dergisi, 17(1), 33-46.
- Yeğin, H. İ. (2014). Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri. Ekev Akademi Dergisi, 18(58), 315-332.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-yeterlik Algıları. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12(45), 88-104.
- Yenen, E. T. (2022). “Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerini Etkileyen Faktörler”. MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi , 11 (1), 27-45.

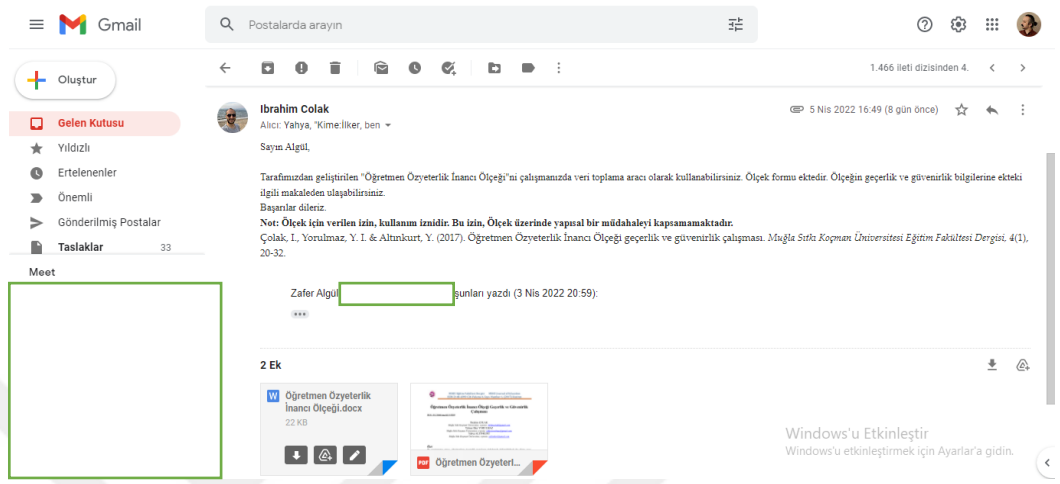
- Yıldız, A. V. ve Taşgın, A. (2019). “Öğretmen Motivasyon Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlilik Çalışması”. 28.Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde Sunulan Bildiri. Ankara, Türkiye.
- Yıldız, B. (2010). Herzberg'in Çift Faktör Kuramı Açısından İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, N. O.,& Bostancı, T. G. (2016). “Bireylerin Yaşamlarına İlişkin Motivasyon Düzeylerinde Dağıcılık Sporunun Etkisi”. Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi, 18(3), 65-77.
- Yılmaz, E. & Aslan, S. (2018). Lise Öğretmenlerinde Tükenmişlik, İşdoyumu Ve Algılanan Sosyal Destek: Bursa İli Örneği. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(3), 1861-1886.
- Yılmaz, F. (2009). Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürünün Öğretmenlerin İş Motivasyonu Üzerindeki Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, K. Ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeterlik İnançları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41(2), 143-167.
- Zararsız, N. (2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterlik Algılarının İncelenmesi Y(Üksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

3. Elektronik Kaynaklar

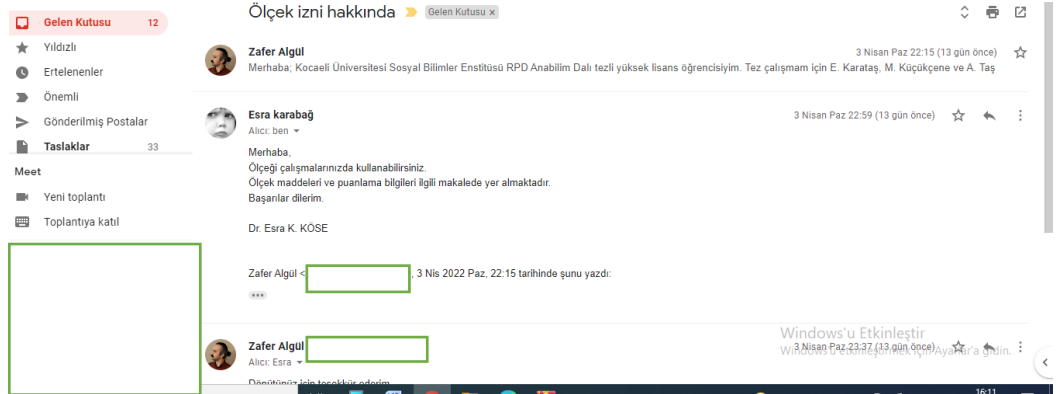
- MEB, Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). “2021 Merkezi Sınavla Öğrenci Alan Liseler”. Erişim 25 Şubat 2022. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_07/26102304_2021LGSTabanTavan.pdf
- MEB, Milli Eğitim Bakanlığı, “Strateji Geliştirme Başkanlığı-Resmi İstatistikler”. Erişim 2 Mart 2022. <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>
- MEB, Milli Eğitim Bakanlığı. (2017).“2017 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”. Erişim 13 Şubat 2022. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genelyeterlikleri/icerik/39>
- TDK 2020. “Yeterlik”. Erişim 30 Şubat 2022. <https://sozluk.gov.tr/>

EKLER

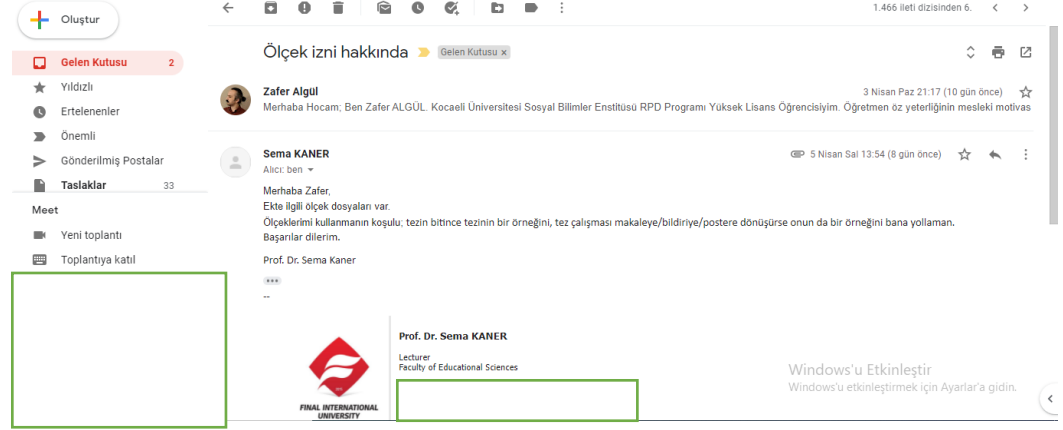
EK 1: Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği Kullanım İzni



EK 2: Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği Kullanım İzni



EK 3: Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Kullanım İzni



EK 4: Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği:

Aşağıdaki soruları sizi en iyi tanımladığını düşündüğünüz dereceye göre

1-“Katılmıyorum”, 5- “Katılıyorum” aralığında işaretleyerek cevaplandırınız.

		1	2	3	4	5
1	Branşım ile ilgili yeterli bilgi birikimine sahibim.					
2	Branşım ile ilgili soru sorulduğunda rahatlıkla yanıtlayabilirim.					
3	Branşım ile ilgili gelişmeleri takip edebilirim.					
4	Branşıma ilişkin bilgilerimle meslektaşlarımla güvenini kazanabilirim.					
5	Branşım ile ilgili konularda hizmet içi eğitimler verebilirim.					
6	Sınıfta olumsuz öğrenci davranışlarını yönetebilirim.					
7	Öğrencilerin bir arada uyum içerisinde çalışmasını sağlayabilirim.					
8	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini sağlayabilirim.					

9	Derslerimde zamanı etkin bir şekilde kullanabilirim.					
10	Akademik başarısı düşük öğrencilere uygun öğretim ortamları oluşturabilirim.					
11	Öğrencilerin motivasyonlarını yükseltebilirim.					
12	Öğrencilerin, öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirmelerini sağlayabilirim.					
13	Velilerle iyi iletişim kurabilirim.					
14	Hiç tanımadığım biriyle bile rahatlıkla iletişim kurabilirim.					
15	Grup içinde düşüncelerimi rahatlıkla açıklayabilirim.					
16	Meslektaşlarımla iyi bir iletişim kurabilirim.					
17	Yeni bir gruba rahatlıkla dâhil olabilirim.					
18	Grupla yapılacak bir etkinliğe çekinmeden katılabilirim.					
19	Gereksinim duyduğumda başkalarından rahatlıkla yardım isteyebilirim.					
20	Değişime kolaylıkla uyum sağlayabilirim.					
21	Edebiyata ilişkin bilgi birikimine güvenirim.					
22	Eğitim politikalarını farklı disiplinler temelinde değerlendirebilirim.					
23	Toplumsal sorunlar hakkında çözüm önerileri geliştirebilirim.					
24	Eğitim felsefelerinden yararlanarak eğitim sistemini değerlendirebilirim.					
25	Eğitim sistemindeki güncel gelişmeleri yorumlayabilirim.					
26	Yaşadığım toplumu sosyolojik açıdan değerlendirebilirim.					
27	Güncel konuları bilimsel bir perspektiften değerlendirebilirim.					

EK 5: Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği

Aşağıda verilen motivasyon unsurlarının çalışma isteğinizi etkileme durumunu

1 – “Çok olumsuz etkiler”, 5 –“ Çok olumlu etkiler” olacak şekilde derecelendiriniz.

		1	2	3	4	5
1	Okulumuzdaki fiziki ortamın niteliği					
2	Okulumuzda yeni teknolojilerin kullanılabilirliği					
3	Okulumuzda ihtiyaç duyulan araç gerecin sağlanabilirliği					
4	Okulumuzdaki sosyal-sportif faaliyet sayısı					
5	Okulumuzdaki ortamın samimiyeti					
6	Okulumuzda insana verilen değer					
7	Okulumuzda yapılan çalışmaların takdir edilme düzeyi					
8	Okulumuzdaki öğrencilerin başarı durumları					
9	Çalışmalarımın öğrenciler üzerindeki etkileri					
10	Okulumuzdaki mesleki işbirliği ve dayanışma düzeyi					
11	Okulumuzda öğretmenlerin okul ile ilgili konularda karara katılım durumu					
12	Okulumuzda adaletin işleyişi					

13	Okul yöneticilerimizin davranışları					
14	Ders saati, nöbet vb. taleplerimin dikkate alınma durumu					
15	Velilerin okula destek sağlama durumu					
16	Okulumuzun bulunduğu sosyoekonomik çevre					
17	Eğitim politika ve uygulamalarındaki değişimler					
18	Bakanlıkça hazırlanan eğitim programları					
19	Bakanlıkça hazırlanan ders kitapları					
20	Mesleğin iş yükü					
21	Aldığım ücret düzeyi					
22	Mesleğin saygınlığı					
23	Mesleğime olan sevgim					
24	Mesleğimin kişisel ve mesleki gelişim imkânları					
25	Alanımla ilgili yayınlara erişim imkânları (makale, dergi, kitap vb.)					

EK 6: Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği:

Bu ölçek, öğretmenlerin mesleklerini yaparken kendileriyle ilgili hissettiklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Bu nedenle, herkes farklı cevaplar verebilecektir. Önemli olan sizin kendi görüşlerinizi dürüst bir şekilde

ifade etmenizdir. Yanıtlarınızın içtenliği, araştırmanın sağlıklı sonuç vermesi açısından çok önemlidir.

Başka zamanlarda başka türlü hissediyor ve başka türlü düşünüyor olabilirsiniz. Ancak, bu ifadeleri yanıtlarken lütfen şu anda nasıl hissettiğinize göre yanıt veriniz. Gerçekten nasıl hissediyorsanız, onu en iyi tanımlayan yanıt seçeneğine çarpı (X) işareti koyunuz. Örneğin, ifadedeki davranış sizi gerçekten tanımlıyorsa “beni çok iyi tanımlıyor”, ya da o davranışın hiçbir şekilde sizi tanımlamadığını düşünüyorsanız “beni hiç tanımlamıyor” seçeneğini işaretleyiniz. Lütfen bütün ifadeleri yanıtlayınız.

Yanıtlarınız gizli tutulacak, sadece araştırma amaçlı kullanılacak, hiç bir kişiye ya da kuruma verilmeyecektir.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

1. Öğretmenlikten bıktığımı hissediyorum.	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
2. Okulların açılması yaklaştıkça içimi sıkıntılar kaplıyor.	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
3. Öğretmek artık beni heyecanlandırmıyor.	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
4. İşe gitmek istemiyorum.	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
5. İş yerimde hemen öfkeleniyorum.	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()

6. İşimi düşününce mideme ağrılar giriyor.	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
7. Başka bir iş yapmayı istiyorum	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
8. Kapasitemi ve yeteneklerimi öğretmenlikten başka bir meslekte daha iyi kullanabileceğimi hissediyorum.	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
9. Öğretmenlik mesleğinde kendimi gerçekleştiremediğimi hissediyorum.	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
10. Yeniden bir meslek seçme olanağım olsa, başka bir mesleği seçerdim.	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
11. Öğretmenlik, benim beklentilerimi karşılamıyor.	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
12. Öğrencilerle uğraşmaktan bıktım.	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
13. Öğrencilerle ilişki kurmak istemiyorum.	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
14. Bütün gün öğrencilerle uğraşmak beni çok yıpratıyor.	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()

15. Doğrudan doğruya öğrencilerle çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor.	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
16. Öğrencilerim beni hasta ediyor.	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
17. İşyerinde kendimi hasta gibi hissediyorum.	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
18. İşime konsantre olamıyorum.	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
19. Artık derslere girmek istemiyorum.	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
20. Ders saatleri bir türlü bitmek bilmiyor.	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
21. Meslektaşlarımla ilişki kurmak istemiyorum.	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
22. Meslektaşlarımla sık sık tartışıyorum.	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
23. Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum.	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()

24. Yöneticiler, öğretmen olarak çabalarımı takdir etmiyorlar.	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
25. Sınıfımda ortaya çıkan sorunların çözülmesinde yöneticiler hiç destek olmuyorlar.	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
26. Yöneticiler, çabalarımı övmekten çok, eleştiriyorlar.	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()



EK 7: Kişisel Bilgi Formu:

1- Cinsiyetiniz?

- ☐ Kadın
- ☐ Erkek

2- Eğitim durumunuz?

- ☐ Lisans
- ☐ Yüksek Lisans
- ☐ Doktora

3- Meslekte kaçınıcı yılınız?

- | | |
|-------------------------------|-------------------------------|
| ☐ 0 - 5 | ☐ 16 - 20 |
| ☐ 6 - 10 | ☐ 21 – 25 |
| ☐ 11 - 15 | ☐ 26 + |

4- Branşınız?

.....

5- Haftalık ders saatiniz? (Ders programında bire bir derse girdiğiniz saat)

.....

6- Haftalık mesai süreniz? (Ders, etüt, nöbet, soru çözümü vb toplam okulda geçirdiğiniz süre). Lütfen saat olarak yazınız.

.....

7- Görev yaptığınız okul yapısı?

- ☐ Devlet Okulu
- ☐ Özel Okul

8- Görev yaptığınız okul türü?

- ☐ Ortaokul
- ☐ Lise

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Zafer ALGÜL
Yabancı Dil : İngilizce
Eğitim Durumu : Lise, Hamdi Bozbağ Anadolu Lisesi 2000 – 2004
Üniversite, Ankara Üniveristesi 2004 – 2011
Çalıştığı Kurumlar : Yavuz Koleji / Giresun - Psikolojik Danışman
Mimar Sinan MTAL / Bursa - Psikolojik Danışman
Pendik Turgut Reis İlkokulu / İstanbul - Psikolojik Danışman
Musa Amca İlkokulu / Bursa - Psikolojik Danışman